

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Sociálních studií a speciální pedagogiky

Studijní program: Speciální pedagogika

**Studijní obor
(kombinace):** Speciální pedagogika pro vychovatele

INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

INTEGRATION OF PUPILS WITH AUTISTIC DISORDERS

Bakalářská práce: 09-FP-KSS-1014

Autor:

Barbora Hodíková

Podpis:

.....

Adresa:

Nezvalova 665/12

460 15, Liberec 15

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
68	19	1	24	20	3

V Liberci dne:

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát): Barbora Hodíková
adresa: Nezvalova 665, Liberec 15
studijní obor (kombinace): Speciální pedagogika pro vychovatele
Název BP: **Integrace žáků s poruchami autistického spektra**
Název BP v angličtině: **Integration of Pupils with Autistic Disorders**
Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.
Konzultant:
Termín odevzdání: 15. 4. 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formuluji podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 20. 3. 2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): _____

Datum: _____

Podpis: _____

Název BP: INTEGRACE ŽÁKŮ S PORUCHAMI AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D. Podpis:.....*Meier*.....

Cíl: Zmapovat integraci žáků s poruchami autistického spektra v Libereckém kraji

Požadavky: 1) Formulace teoretických východisek
2) Projektování výzkumu
3) Sběr dat
4) Interpretace a vyhodnocování dat
5) Formulace závěrů

Metody: Dotazník
Analýza písemných dokumentů

Literatura: ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom, porucha sociálních vztahů a komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
GILLBERG, Christopher, PEETERS, Theo. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2.
JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III. Problémy představitosti u dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2000.
JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus IV. Péče o dospělé klienty s autismem*. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství ČR, 2001.
LAWSON, Wendy. *Život za sklem. Osobní zpověď ženy s Aspergerovým syndromem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-389-5.

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne:

Barbora Hodíková

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Miroslavu Meierovi, Ph.D., vedoucímu bakalářské práce, který mi byl nápomocen svými cennými radami po celou dobu tvorby bakalářské práce.

Další poděkování patří paní Mgr. Aleně Malinové, koordinátorce autismu v Libereckém kraji, která mi poskytovala odbornou pomoc.

Poslední poděkování patří všem kolegům, kteří se podíleli na vyplňování dotazníků. Bez jejich vstřícnosti by nemohla být bakalářská práce realizována.

Název bakalářské práce: Integrace žáků s poruchami autistického spektra

Jméno a příjmení autora: Barbora Hodíková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2009/2010

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Anotace:

Bakalářská práce se zabývala problematikou integrace žáků s poruchami autistického spektra. Cílem bakalářské práce bylo zmapovat integraci žáků s poruchami autistického spektra v Libereckém kraji. Šlo o to zjistit, na jaké typy základních škol jsou žáci s poruchami autistického spektra nejčastěji integrováni a proč, jaké typy poruch autistického spektra u žáků převládají, v kolika případech je u žáků snížena úroveň intelektových schopností a v jakých rozmezích se pohybuje. Zjišťovány byly také postoje pedagogů k dané problematice, podmínky, které jim nabízí škola při výchovně vzdělávacím procesu a nejčastěji využívané metody a formy práce s těmito žáky. V teoretické části bakalářské práce byly za pomoci odborných zdrojů předloženy informace týkající se problematiky poruch autistického spektra a školské integrace. Cíl bakalářské práce byl dále naplněn prostřednictvím průzkumu, který je popisován v praktické části bakalářské práce, která přináší vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku. Výsledky jsou následně představeny prostřednictvím tabulek a grafů. Shrnutí celé bakalářské práce je v závěru, na nějž navazují navrhovaná opatření, součástí práce je i seznam použitých zdrojů a přílohy. Smyslem bakalářské práce bylo získat přehled o problematice integrace žáků s poruchami autistického spektra v Libereckém kraji.

Klíčová slova: poruchy autistického spektra, autismus, autistická triáda, pedagog, pervazivní vývojové poruchy, kvalitativní postižení, integrace, školská integrace, základní škola, základní škola praktická, základní škola speciální, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění, individuální vzdělávací plán, výchovně vzdělávací přístupy, strukturované učení, režim dne, speciálně pedagogické centrum.

The title of the Bachelor thesis: Integration of Pupils with Autistic Disorders

Author's name and surname: Barbora Hodíková

The academic year of Bachelor thesis' consignment: 2009/2010

Thesis supervisor: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Summary:

This Bachelor thesis deals with problems of the integration of children with autism spectrum disorders. The aim of this thesis is to map how children with autism spectrum disorders are integrated in the Liberec region. It informs about the situation in the Liberec region – into what types of basic schools are children with autism spectrum disorders integrated and why; what types of autism spectrum disorders prevail among the pupils; in how many cases there can be observed the reduction of the level of intelligence capabilities and what the ranges of the reductions are. The thesis also determines the teacher's position to this particular dilemma, the conditions that a school offers the teachers to help them in the educational process and also the most commonly used methods and forms of work and teaching with these children. In the theoretical part of this Bachelor thesis there are examined the information about the problems of autism spectrum disorders and the integration of such children into basic schools from the point of view of some reputable experts. The aim of the Bachelor thesis was fulfilled through a Project, which is described in the practical part of the thesis where the questionnaires are evaluated and the outcomes are illustrated by graphs and charts. In the final part of the thesis the author presents her conclusions based on the theoretical and practical part and she also offers some measures to improve. The purpose of this Bachelor thesis was to get an overview of the dilemma of the integration of pupils with autism spectrum disorders in the Liberec region.

Key words: autism spectrum disorders, autism, autistic triad, teacher, pervasive developmental disorders, qualitative impairment, integration, school integration, basic school, elementary practical school, special school, pupil with special educational needs, disability, health disadvantage, individualized education program, educational approaches, structured learning, daily program, special educational centre.

Name der Bakalararbeit: Die Integration der Schüler mit den Störungen des autistischen Spektrums

Vorname und Name: Barbora Hodíková

Akademisches Jahr der Abgabe der Bakalararbeit: 2009/2010

Leiter der Bakalararbeit: Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.

Die Annotation:

Die vorliegende Bakalararbeit befasst sich mit der Problematik der Integration von Schülern mit Störungen des autistischen Spektrums. Ziel der Arbeit ist es, die Integration von Schülern mit Störungen des autistischen Spektrums im Landkreis Liberec näher zu untersuchen. Explizit ging es darum, in welche Grundschultypen und warum diese Schüler zumeist integriert werden, welche Typen der Störungen des autistischen Spektrums bei diesen überwiegen, desweiteren die Anzahl von Fällen der Intellektfähigkeitsminderung und deren Ausmass zu ermitteln. Gleichfalls wurden die Pädagogeneinstellungen, meistens verwendete Arbeitsmethoden und -formen und Rahmenbedingungen, welche das jeweilige Schulsystem für den Erziehungs- und Ausbildungsprozess bereitstellt, untersucht. Im theoretischen Arbeitsteil wurden mit Hilfe von fachlichen Quellen Informationen bezüglich der Problematik der Störungen des autistischen Spektrums und der Schulintegration diskutiert. Ziel der Arbeit besteht weiterhin in der Bearbeitung einer Untersuchung, die im praktischen Arbeitsteil beschrieben ist, wo einzelne Beträge des Fragebogens ausgewertet und folglich dessen Ergebnisse mittels Tabellen und Grafiken dargestellt werden. Eine Zusammenfassung der ganzen Arbeit mit darauf folgenden entworfenen Massnahmen erfolgt im Abschluss. Der Schwerpunkt der Arbeit besteht vor allem darin, eine Übersicht über die Problematik der Integration von Schülern mit Störungen des autistischen Spektrums im Landkreis Liberec zu gewinnen.

Schlüsselworte: Störungen des autistischen Spektrums, der Autismus, die autistische Triade, der Pädagog, pervasive Entwicklungsstörungen, die qualitative Behinderung, die Integration, die Schulintegration, die Grundschule, die spezielle Grundschule, der Schüler mit den speziellen Bildungsbedürfnissen, die Behinderung, die Gesundheitsbenachteiligung, das individuelle Bildungsprogramm, erziehungsbildende Methoden, das strukturierte Lernen, der Tagesplan, das speziell-pädagogische Zentrum.

OBSAH

ÚVOD	11
1 TEORETICKÁ ČÁST	13
1.1 Poruchy autistického spektra	13
1.1.1 Přístupy k lidem s poruchami autistického spektra v historii	13
1.1.1.1 První vymezení autismu	13
1.1.1.2 První vymezení Aspergerova syndromu	14
1.1.2 Pervazivní vývojové poruchy, poruchy autistického spektra	15
1.1.3 Vymezení poruch autistického spektra	15
1.1.3.1 Dětský autismus	15
1.1.3.2 Atypický autismus	16
1.1.3.3 Aspergerův syndrom	16
1.1.3.4 Dětská dezintegrační porucha	16
1.1.3.5 Jiné pervazivní vývojové poruchy	17
1.1.3.6 Autistické rysy	17
1.1.3.7 Rettův syndrom	17
1.1.4 Triáda postižených oblastí vývoje u poruch autistického spektra a školská integrace	17
1.1.4.1 Kvalitativní postižení v oblasti sociální interakce a školské integrace	18
1.1.4.2 Kvalitativní postižení v oblasti komunikace a školská integrace	20
1.1.4.3 Kvalitativní postižení v oblasti představivosti a školská integrace	22
1.2 Integrace	23
1.2.1 Právní úprava školské integrace	24
1.2.1.1 Právní normy v letech 1990–2004	24
1.2.1.2 Současná právní úprava školské integrace	24
1.2.2 Školská integrace a žáci s poruchami autistického spektra	26
1.2.2.1 Kurikulární dokumenty a školní integrace	27
1.2.2.2 Základní škola a Základní škola praktická	27
1.2.2.3 Základní škola speciální	27
1.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	28
1.2.3.1 Formy vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra	29
1.2.4 Individuální vzdělávací plán	32
1.2.4.1 Postup při konstrukci individuálního vzdělávacího plánu	32
1.2.5 Výchovně-vzdělávací přístupy k žákům s poruchami autistického spektra	34

1.2.5.1	Strukturované učení	34
1.2.5.2	Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Childern (TEACCH) program	35
1.2.5.3	Komunikační terapie – alternativní a augmentativní komunikace	36
2	PRAKTICKÁ ČÁST	38
2.1	Cíl bakalářské práce	38
2.2	Předpoklady bakalářské práce	38
2.3	Použité metody	38
2.3.1	Předvýzkum	39
2.4	Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu	39
2.5	Získaná data a jejich interpretace	42
2.6	Shrnutí výsledků praktické části	61
	ZÁVĚR	63
	NÁVRHOVANÁ OPATŘENÍ	65
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	66
	SEZNAM PŘÍLOH	68

ÚVOD

Problematika poruch autistického spektra (dále PAS) u nás v posledních letech zaznamenala zvýšený zájem z řad odborné i laické veřejnosti. V průběhu padesáti let své oficiální existence zaznamenala bouřlivý vývoj. V dřívějších letech byly PAS často považovány za zvláštní typ schizofrenie a lidem s tímto postižením se tak nedostávalo adekvátní péče. Příčiny PAS nebyly doposud plně odhaleny, ale byl zaznamenán pozitivní vývoj v pochopení příčin, které je způsobují. Tím se zlepšila péče o lidi s PAS. Vhodně zvolená intervence a také výchovně vzdělávací postupy otevírají dětem s PAS další možnosti i v oblasti profesního uplatnění (Thorová, 2006, s. 37).

Škála PAS je velmi široká a pro laiky často obtížně pochopitelná. Neodborná veřejnost má zkreslené představy o tom, jací lidé s PAS jsou, s jakými problémy se potýkají, jaké jsou možnosti jejich vzdělávání a následného uplatnění v běžném životě.

Většina lidí si pod pojmem člověk s PAS představí Rain Mana z oscarového snímku Barry Levinsona, tedy muže s egocentrickým pohledem na svět a s dílčími schopnostmi génia. Tento pohled je však mylný a zavádějící. Takovýchto lidí je jen velmi málo. Zásadní je nepochopení rozdílnosti vysoce funkčního a nízko funkčního autismu. Například lidé s vysoce funkčním autismem nemají poškozeny intelektové schopnosti, u lidí s nízko funkčním autismem je tomu naopak, intelektové schopnosti jsou u nich narušeny vždy. A to je hlavním důvodem odlišného přístupu ve výchově a vzdělávání. Odlišný je nejen přístup, ale i využití odlišných metod a forem.

Školská integrace žáků s vysoce funkčním a nízko funkčním autismem je také rozdílná. Zásadní je zde spolupráce se speciálně pedagogickým centrem (dále SPC). V tomto případě je nejvhodnější SPC, které se specializuje na děti s mentálním postižením a autismem. Zkušení pracovníci SPC mají dítě s PAS obvykle v péči již delší dobu, znají jej, mají mj. k dispozici výsledky speciálně pedagogických a psychologických vyšetření. Na základě těchto podkladů se snaží o vhodnou intervenci, snaží se adekvátně vybrat metody, které mohou pozitivně ovlivnit výchovně vzdělávací proces dítěte s PAS.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou základních částí – na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se věnuje přiblížení PAS, zahrnuje historický přehled

a poukazuje na odlišnost přístupů k jedincům s PAS v minulosti. Podrobně popisuje jednotlivé typy PAS. Blíže je zde mj. popsána autistická triáda, která je při diagnostice PAS zásadní.

Druhá kapitola teoretické části je zaměřena na školskou integraci žáků s PAS. Objasňuje pojem integrace, seznamuje s právními normami a legislativou, která je v současné době platná, ale i s legislativou platnou v minulosti, která se vztahovala k této problematice. Tato kapitola také zahrnuje problematiku tvorby individuálního vzdělávacího plánu (dále IVP) pro integrovaného žáka a následné použití IVP v praxi. Závěr kapitoly je věnován výchovně vzdělávacím přístupům u žáků s PAS v České republice a Evropě.

Praktická část bakalářské práce obsahuje potvrzení či vyvrácení formulovaných předpokladů. Výzkumnou metodou byl dotazník, pomocí kterého byla získána potřebná data. Dotazníky byly distribuovány pedagogům různých typů škol v Libereckém kraji. Respondenti odpovídali na otázky, jejich odpovědi byly následně vyhodnoceny a zpracovány. Bakalářská práce dále obsahuje závěr, na nějž navazují navrhovaná opatření, seznam použitých informačních zdrojů a přílohy.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Poruchy autistického spektra

1.1.1 Přístupy k lidem s poruchami autistického spektra v historii

V historii byly využívány různé přístupy k lidem s PAS, které s nástupem lepší diagnostiky dříve, či později ztrácely na důležitosti a významu. Jedním z těchto přístupů byl přístup psychoanalytický, který byl ovlivněn psychoanalýzou. Zaměřoval se především na zkoumání charakteristik rodičů, jež označoval za příčinu vzniku autismu. K tomuto názoru se přikláněli další odborníci jako M. Mahlerová, B. Bettelheim a další.

Dalším přístupem, který v minulosti zaznamenal velký zájem odborné společnosti, byl přístup psycholingvistický a behaviorální. Tento přístup vycházel z teorie B. F. Skinnera o operantním podmiňování. Cílem bylo posilování vhodného chování, a odstraňování chování společensky nežádoucího. Prvním ze zastánců behaviorálního pohledu na autismus byl C. B. Foerster, který se zaměřoval na hledání efektivního posilovače u dětí s PAS. Oproti tomu I. Lovaas svůj výzkum směřoval k oblasti komunikace, a sestavil v rámci intervence řečový trénink, který spočívá na principech behaviorální terapie (Thorová, 2006, s. 44).

1.1.1.1 První vymezení autismu

První, kdo zaznamenal a popsal na odborné úrovni zvláštní a odlišné chování, které dnes považujeme za charakteristické pro autismus, u skupiny několika lidí, byl v roce 1943 americký psychiatr rakouského původu Leo Kanner. V tomto roce vydal v časopise *Nervous Child* článek, kde zveřejnil výsledky svého pětiletého pozorování 11 dětí, které v chování vykazovaly velké množství společných znaků, ale diagnosticky nesplňovaly žádná kritéria pro kategorii psychických onemocnění. Svá pozorování Kanner začal v roce 1938. Vybral si pacienta s velice zvláštním chováním a v průběhu dalších let svůj výzkum rozšířil až na 11 dětí. Byl fascinován neobvyklým chováním a vývojem, který se značně lišil od ostatních pacientů. Jednalo se o osm chlapců a tři dívky. Tři děti vůbec nepoužívaly verbální řeč jako nástroj ke komunikaci, u dalších pěti dětí bylo naopak

zjištěno mimořádné nadání. Tyto zvláštní projevy chápal jako symptomy specifické samostatné poruchy, kterou nazval časný dětský autismus (Early Infantile Autism – EIA).

K tomuto označení se inspiroval řeckým původem slova „autos“, což v překladu znamená „sám“. Tímto názvem Kanner vyjadřoval svou domněnku, že děti, které trpí autismem, jsou samotářské, osamělé, uzavřené do svého vlastního vnitřního světa. Nejsou schopné lásky ani přátelství a nezajímají se o okolní svět (Thorová, 2006, s. 34).

Danou problematikou se zabývají i Christopher Gillberg a Theo Peeters ve své knize o autismu, kde ještě doplňují jméno Eric Bleur, jenž jako první v roce 1911 zavedl termín autismus, pro popis egocentrického myšlení, které je typické pro schizofrenii (Gillberg, Peeters, 2003, s. 7).

Charakteristika chování dětí s autismem podle Kanner, jak ji uvádí Thorová (2006, s. 36), vypadá následovně: „Více než o lidi se zajímají o věci. Nereagují na volání jménem a nerušeně pokračují ve své činnosti. Vyhýbají se očnímu kontaktu a nikdy se nedívají do obličeje. Konverzace, která probíhá v blízkosti dítěte, je nevyrušuje. Pokud osoba chce na sebe upoutat pozornost, musí zašlápnout nebo sebrat objekt, se kterým si dítě hraje. Objeví se vztek, ale ne na osobu, která to udělala, nýbrž na konkrétní chodidlo nebo ruku. Na osobu se nepodívají, nepromluví. Ta samá situace je se špendlíkem. Vždy se rozzlobí na špendlík, který ho píchl, nikoli na člověka, který to udělal.“

1.1.1.2 První vymezení Aspergerova syndromu

V roce 1944 vídeňský dětský lékař Hans Asperger poprvé popsal definici tohoto syndromu. Všiml si velice specifického souboru schopností a též vzorců chování, které se však vyskytovalo téměř výhradně u chlapců. Jako hlavní znaky zde Asperger popsal nedostatečnou schopnost vcítění se, specifickou komunikaci, která je jednostranná. Dítě nemá potřebu jakékoliv odezvy. Popsal omezenou schopnost navazovat a udržovat přátelství, zjevné intenzivní prožívání zájmů, a těžkopádné a nemotorné pohyby. Toto pozorování však v padesátých letech 20. století nezískalo žádný větší ohlas. Ten se dostavil až v devadesátých letech 20. století (Attwood, 2005, s. 17).

Zatímco Leo Kanner se ve svých pozorováních zaměřoval na popis dětí s těžšími formami autismu, Hans Asperger se věnoval dětem s mírnějšími formami. Pro popis těchto syndromů Asperger použil termín autistická psychopatie. Ten byl v roce 1981 nahrazen

Lornou Wingovou termínem Aspergerův syndrom. Asperger zemřel v roce 1980, tedy ještě před tím, než po něm dostal popisovaný syndrom mezinárodně uznávané pojmenování.

V současné době stále trvají diskuse o tom, zda Aspergerův syndrom má být považován za samostatnou nozologickou jednotku, nebo by měl být brán pouze jako jeden z typů autismu (Thorová, 2006, s. 37). Problematikou Aspergerova syndromu se zabývá také Wendy Lawson ve své autobiografické knize (Lawson, 2008, s. 7).

1.1.2 Pervazivní vývojové poruchy, poruchy autistického spektra

Definice autismu je dle pedagogického slovníku následující: „Autismus je vývojová porucha projevující se neschopností komunikovat a navazovat vztahy s okolím. Postižený obtížně vyjadřuje svá přání a potřeby, nechápe, proč mu ostatní nerozumějí. Uzavírá se do svého vlastního světa a projevuje se jako extrémně osamělá bytost. Dvě třetiny lidí trpících autismem zůstávají postižení celý život“ (Průcha a kol., 1998, s. 26).

Pervazivní vývojové poruchy patří k nejzávažnějším poruchám, které se dotýkají mentálního vývoje dítěte. Slovo pervazivní můžeme přeložit jako všepřonikající, což znamená, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku tohoto postižení dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejně jako ostatní děti, které jsou na stejné mentální úrovni. Dítě s takovýmto postižením vnímá odlišně, prožívá odlišně, a tudíž i jeho chování je odlišné. Tyto poruchy se vždy objeví v prvních letech života. Konkrétní, typické věkové vymezení se různí podle typu PAS (Thorová, 2006, s. 58).

1.1.3 Vymezení poruch autistického spektra

1.1.3.1 Dětský autismus

Dětský autismus, nebo též Kannerův autismus je považován především z historického hlediska za jádro PAS. Stupně závažnosti bývají velice různé, od nejlehčích s minimem příznaků až po nejzávažnější. Symptomy musí být manifestovány ve všech částech autistické triády (viz obr. č. 1). K dětskému autismu mohou být přidružená další postižení, či dysfunkce. Variabilita příznaků je velmi různorodá. Dětský autismus je diagnostikovatelný v každé věkové skupině, projevuje se však před třetím rokem věku dítěte (Thorová, 2006, s. 177).

Dětskému autismu se věnuje např. Theo Peeters (Peeters, 1998, s. 19) ve své publikaci, kde popisuje rozdílné přístupy k žákům s PAS, kteří mají další přidružené vady.

1.1.3.2 Atypický autismus

Atypický autismus je velice různorodá diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra. Dítě splňuje jen částečně diagnostická kritéria daná pro dětský autismus. Nicméně u něho najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které se s potížemi, jež mají lidé s autismem, shodují. Lze říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro postižení části osob, na které by se hodil vágní diagnostický výrok autistické rysy či sklony.

Pro rozpoznání tohoto druhu autismu je důležité, že jeho celkový obraz nesplňuje ve všech ohledech kritéria jiné pervazivní vývojové poruchy. Nedostatkem se jeví, že nejsou stanoveny pevné hranice a ani klinický obraz. Neexistují žádné speciální škály, které by stanovily přesné diagnostické vodítko. Diagnóza je tak závislá na co nejlepším odhadu a také poněkud subjektivním mínění diagnostika (Thorová, 2006, s. 182).

1.1.3.3 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom, který je někdy nazýván sociální dyslexií, je velice různorodý. Jeho symptomatika přechází plynule do normy, proto je obtížné Aspergerův syndrom diagnostikovat. Důležitým kritériem pro stanovení diagnózy je fakt, že intelekt u lidí s Aspergerovým syndromem je vždy v pásmu normy. Ten má sice velký vliv na úroveň dosaženého vzdělání, a úroveň sebeobslužných činností, ale není zárukou plně samostatného života v dospělosti (Thorová, 2006, s. 185).

1.1.3.4 Dětská dezintegrační porucha

Tento syndrom byl poprvé popsán již v roce 1908 Theodorem Kellerem. Specifické pro něj je, že vývoj dítěte do věku dvou let probíhá ve všech oblastech v normě (v oblasti komunikace, sociálních dovedností, pozornosti atd.). Poté nastává z nezjištěných příčin regres dosud nabytých schopností a dovedností. Nástup poruchy se udává mezi druhým a desátým rokem věku dítěte. Nejčastěji však mezi třetím až čtvrtým rokem života. „Detriorace (zhoršení stavu) může být náhlá nebo může trvat několik měsíců a je vystřídána obdobím stagnace. Dítě se zhorší v komunikačních a sociálních dovednostech, často nastupuje chování zcela typické pro autismus. Po tomto období může, ale také

nemusí, nastat opětovné zlepšování dovedností. Normy není již nikdy dosaženo“ (Thorová, 2006, s. 193).

1.1.3.5 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Tato kategorie se v Evropě příliš často nepoužívá. Nejsou přesně definována diagnostická kritéria. U nás je považována za jakousi vágní a nikterak specifickou sběrnou kategorii (Thorová, 2006, s. 204).

1.1.3.6 Autistické rysy

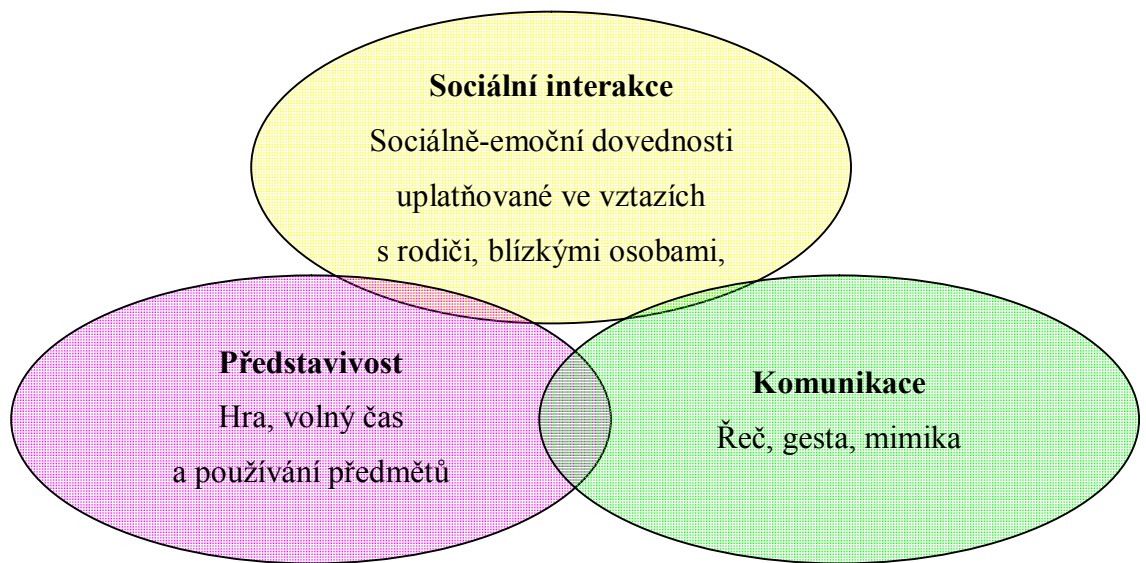
U autistických rysů schází v současnosti (rok 2010) jednotná definice. Není jasné, zda se jedná o synonymum pro příznaky PAS, nebo označení pro projevy dětí, jejichž chování však frekvencí a intenzitou neodpovídá diagnostickým kritériím žádné PAS. V žádném případě autistické rysy nejsou diagnózou (Thorová, 2006, s. 208).

1.1.3.7 Rettův syndrom

Andreas Rett popsal v roce 1966 syndrom, který je vždy doprovázen těžkým neurologickým postižením, které se projevuje v oblastech somatických, motorických i psychických funkcí. Tento syndrom postihuje výlučně dívky. Za příčinu syndromu je považován gen situovaný na raménku chromozomu X. Až u 80 % postižených se vyskytuje také epilepsie (Thorová, 2006, s. 211).

1.1.4 Triáda postižených oblastí vývoje u poruch autistického spektra a školská integrace

V 70. letech 20. století byly Lornou Wingovou vymezeny styčné problémové oblasti, které jsou klíčové pro určení diagnózy autismu – tzv. autistická triáda (viz obr. č. 1). Každá z těchto tří oblastí se projevuje nějakým způsobem na chování dítěte s PAS. Ovlivňují tedy jeho další vývoj, a to i v oblasti výchovy a vzdělávání, kde se rozhoduje o vhodném způsobu školské integrace, metodách a pracovních postupech.



Obrázek č. 1: Autistická triáda (Thorová, 2006, s. 58)

1.1.4.1 Kvalitativní postižení v oblasti sociální interakce a školské integrace

Jak naznačuje název pervazivní vývojové poruchy, je postižení v oblasti sociální interakce všepřonikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte s PAS je narušen ve všech směrech této oblasti. Vývoj dítěte je narušen od narození a nikdy nedosáhne normy (viz tabulka č. 2 v příloze č. 1).

Vztahy s vrstevníky – děti s PAS nejsou schopné zapojit se do hry, či rozhovoru, vytvořit si přátelský vztah. Někdy vyhledávají společnost mnohem mladších dětí, někdy naopak společnost dospělých. Většinou nejsou schopné zvládnout proměnlivost vztahů, náročnost a mnohovýstevnost. Selhávají i v situacích strukturovaných, jako jsou společenské hry či kolektivní sporty, kde jsou pravidla mnohem jednoznačnější a jasnější než u jiných společenských situací. Děti s PAS, které jsou integrovány do běžné třídy základní školy, jsou v podstatě osamocené, nemají zájem o navázání, či udržení jakéhokoliv přátelského vztahu s ostatními dětmi, jsou spokojené ve „svém světě“. Nejeví zájem o hraní společných her, ty pro ně nemají význam. To může vést k tomu, že takovéto dítě z důvodu nepochopení problematiky autismu, bývá u ostatních spolužáků neoblíbené, až odtržované (Jelínková, 2000a, s. 6).

Pochopení pojmu přátelství – děti s PAS nejsou schopné porozumět tak složitému a abstraktnímu pojmu, nedokáží překonávat realistické vnímání světa. Existenci přátelství,

jako takovou chápou, ale nerozumí pojmu přátelství v celé šíři a komplexnosti a nedokáží ocenit jeho důležitost pro život. Ve většině případů považují za svého přítele každého, kdo o ně jeví zdvořilý zájem a chová se k nim přátelsky. To může vést až k tomu, že takový člověk se stane objektem neadekvátního zájmu dítěte s PAS.

Pochopení pojmu nepřátelství – tak jako je těžké pro dítě s PAS pochopit pojem přátelství, je stejně složité pochopit nepřátelství. Nechápe, kdo není jeho přítel a proč se k němu nechová zdvořile. Nechápe předstírané přátelství. Dítě s autismem není schopné například rozlišit, kdy se kamarádi ve třídě smějí s ním a kdy se smějí jemu, což může při integraci vést k mnoha nebezpečným situacím.

Neschopnost vhodně reagovat na city a emoce jiných – dítě s autismem postrádá schopnost projevit radost z přítomnosti blízkého člověka a není schopno správně reagovat na určité podněty a určité osoby. U starších dětí pak lze spatřit určitou vzájemnost, kdy se obracejí spíše ke známým lidem než k cizím. Je to dáno tím, že lidé, které znají, jsou pro ně více předvídatelní, a tak s nimi cítí větší jistotu. Stejný problém, jako mají s vyjadřováním emocí, mají i s chápáním citů a emocí jiných a to i v případě, když jsou tyto emoce velmi extrémní. Dítě s PAS integrované v běžné třídě se může mezi svými vrstevníky v určitých situacích projevovat z našeho pohledu sobecky a zlomyslně.

Neschopnost sdílet pozornost, zážitky a zkušenosti – tato neschopnost je charakteristickým prvkem, který odliší již v útlém věku děti s PAS od dětí s jiným vývojovým postižením. Dítě s PAS se na pokyn nepodívá, nepochlubí se obrázkem ani neukáže svou oblíbenou hračku. Po pochvale netouží, nechápe její společenský význam. Tak jako nejsou schopné sdílet radostné pocity, nejsou schopné sdílet smutek, nebo bolest blízkého člověka. Jejich reakce v těchto případech bývají velmi neobvyklé a někdy až šokující. Pro tyto děti není problémem pouze city, emoce a zkušenosti sdílet, ale též je někomu sdělit. V třídním kolektivu opět vyčnívají svým „zvláštním“ chováním. Učitel takového žáka musí využívat v plné míře efektivní motivaci, protože žák s PAS sám nemá potřebu zaměřovat pozornost směrem, který pro něj není důležitý.

Nedostatky v integraci sociálního chování – děti s PAS mívají problémy chovat se přiměřeně vzhledem k prostředí. Nejsou schopné pochopit, že sociální chování je proměnné. Některé vzorce chování, které se v dětství naučí, mohou působit roztomile, pokud však přetrvávají do dospělosti, mohou působit spíše rušivě, nepříjemně a někdy jsou neúnosné (Jelínková, 2000a, s. 6).

Při školské integraci pak mohou být žáci s PAS v třídním kolektivu považováni díky svým projevům chování za mentálně postižené.

Neschopnost interpretovat výrazy obličeje, postoje, gesta a tón hlasu – děti s PAS nechápou neverbální signalizaci, a to ovlivňuje jejich schopnost přizpůsobit se prostředí a reagovat správným způsobem na aktuální situaci. I když si mnohdy uvědomují, že gesta, mimika, doteky či postoje hrají v sociálních interakcích klíčovou roli, nejsou schopné je interpretovat. Při školské integraci jsou žáci s PAS ve vztahu ke spolužákům pasivní. Pokud mají děti problémy s pochopením těchto základních signálů, mají samozřejmě problémy i se složitějšími sociálními dovednostmi, jako je zdvořilé chování, vstřícnost, vzájemnost atd. (Jelínková, 2000a, s. 7).

1.1.4.2 Kvalitativní postižení v oblasti komunikace a školská integrace

Tak, jak je tomu v oblasti sociální interakce, i v oblasti komunikace jsou narušeny jednotlivé složky řeči. I v tomto směru děti s PAS od útlého věku zaostávají za dětmi intaktními, a nikdy nedosáhnou stejné vývojové úrovně (viz tabulka č. 1 v příloze č. 1).

Problém s mentální flexibilitou – u dětí bez postižení se do procesu vnímání a zpracování informací zapojují obě mozkové hemisféry. Pravá přebírá podněty bez analýzy a levá podnět analyzuje a sdělení tak dostává smysl. Lze předpokládat, že u dětí s PAS je souhra obou mozkových hemisfér zpomalena, nebo dokonce chybí. Chybí jim flexibilita, přetrvává u nich původní výuková situace. Používají slova, či věty ve významu, ve kterém se je naučily (echolálie). To přináší značné obtíže do výchovně-vzdělávacího procesu při integraci žáka s PAS do běžné třídy, proto je vhodné volit jiné způsoby výuky.

Problém s přiřazováním významu a abstrakcí – dítě bez postižení se rodí s biologickou schopností přiřazovat význam vnímaným podnětům. Je schopné přiřadit význam ke slovu, které slyší, i když se jedná o abstraktní význam slova. Díky této vrozené schopnosti dávají intuitivně přednost lidské řeči před zvuky. Učí se lidskou řeč analyzovat, porozumět jí a snaží se i samy komunikovat. U dětí s PAS je tato schopnost oslabena, nebo jim úplně chybí. Takové dítě je schopné vnímat jen to, co vidí, je hyperrealistické. Při školské integraci se to projevuje tak, že dítě s PAS při běžné výuce zaostává, není schopno pochopit abstrakci. V tomto případě je vhodné volit jiný způsob výuky, např. s využitím vizuální podpory (Jelínková, Netušil, 1999, s. 3).

Problémy s chápáním symbolů – děti, které mají omezené doslovné vnímání a mají extrémní vazbu na realitu, mají též obrovské problémy s pochopením symbolů. Slovo symbolizuje činnost, věc, myšlenku či emoce. Při školské integraci je vhodné eliminovat tyto obtíže vizualizací daných symbolů. Vizuelní vjem je pro dítě s PAS jasnější, pochopitelnější.

Problémy s chápáním souvislostí – vzhledem k hyperrealitě nejsou děti s PAS schopny dávat věci do širších souvislostí. Pro takové dítě je například slza na tváři pouze kapkou vody. Nepochopí, že za touto kapkou se skrývají emoce. Při integraci se dítě s PAS pak jeví jako emočně ploché, v určitých případech jako zaostalé.

Problémy s generalizací – dítě s PAS si neumí představit zobecňující pojem. Pokud slyší slovo auto, vždy si představí jedno konkrétní auto, které zná. Slovo, kterému v určité situaci rozumí, je pro něj v jiné situaci nesrozumitelné. Má omezenou schopnost vytvořit si v mysli obraz něčeho, co nevidí, proto je pro něj těžké přenášet informace z jednoho prostředí do druhého. Při školské integraci je vhodné použitím speciálních metod rozšiřovat (generalizovat) jednotlivé významy. Jako přínosné se jeví k danému slovu přiřazovat více předmětů. Například auta různých značek, barev apod.

Problémy se zájmeny – dítě s PAS není schopno pochopit význam zájmen. Není mu jasné, proč je jedna a tatáž osoba jednou nazývána já, jindy ty, a nebo on.

Problémy s pamětí – dítě s PAS má většinou dobrou krátkodobou paměť. Je schopno zopakovat větu, nebo celou pasáž rozhovoru, které však nerozumí. Po delším čase dochází k problémům s vybavováním slov, či vět. Pokud chceme těmto problémům při výuce předejít, měli bychom najít způsob, kterým se určitá informace stane trvalou. Například fotografie, zástupný předmět, obrázek. Při školské integraci to pro vyučujícího znamená používat odlišné metody práce. Za jedny z nejučinnějších jsou považovány: používání denních režimů, které jsou pro dítě s PAS čitelné, a používání strukturované výuky s pomocí vizualizace. Například větné pásky se známými symboly, nebo zástupnými předměty, které jsou na viditelném místě (Jelínková, Netušil, 1999, s. 3, 4).

Problémy se sociální komunikací – děti s PAS nemají vrozenou schopnost navazovat kontakty s lidmi, není jim známa radost ze vzájemné komunikace. Pokud je u nich vyvinuta verbální řeč, slouží ve většině případů pouze k uspokojení jejich potřeb a zájmů. Neumějí v kolektivu ostatních dětí naslouchat, nejsou schopné přenechat slovo někomu

jinému. Většinou se drží svého oblíbeného tématu, a to i tehdy, kdy ostatní účastníky konverzace toto téma nezajímá.

Mají-li děti s PAS velké problémy analyzovat význam abstraktní sluchové informace, nechápou symboliku řeči, je pro ně obtížné adaptovat se na náš způsob komunikace. Těžko tak mohou obstát v běžném výchovně vzdělávacím procesu. Musíme pro ně při školské integraci najít alternativní a augmentativní způsob komunikace. Při tom je třeba si uvědomit, že problémy komunikace se týkají všech forem komunikace ne pouze mluveného slova (Jelínková, Netušil, 1999, s. 4).

1.1.4.3 Kvalitativní postižení v oblasti představivosti a školská integrace

Kvalitativní postižení v oblasti představivosti se manifestuje repetitivním chováním, rituály a okruhem zájmů, jež je značně omezen. Tyto projevy jsou pozorovatelné již u dětí v útlém věku (viz tabulka č. 3 v příloze č. 1). Někteří odborníci dávají přednost termínu rigidita v myšlení a chování namísto termínu nedostatek představivosti, který je trochu zavádějící. Deficit v představivosti navozuje dojem, že jde o deficit v kreativitě a že děti s PAS nejsou schopny tvořivé činnosti. Některé děti s PAS však jsou schopné tvořit zajímavá díla i v umělecké oblasti. Tato díla nevycházejí z vlastní představivosti, ale vždy jsou založena na tom, co děti s PAS někdy v minulosti viděly, co se naučily. Jednotlivé prvky bývají často kombinovány zajímavým a neobvyklým způsobem (Jelínková, 2000b, s. 4).

Projevy repetitivního a rituálního chování a školská integrace

Rituály, rutiny, nutkavé chování – dítě s PAS provádí určitou činnost stále stejným způsobem. Není ochotno vzdát se svých rituálů. Problémy mohou nastat při vyučování například tehdy, když jiný žák zasedne místo dítěte s PAS. To je pak často velmi rozčilené, a ke zklidnění dojde až v době, kdy je mu plně vyhověno.

Stereotypní chování, motorické stereotypy – typické stereotypní pohyby, které jsou velmi často u dětí s PAS zaznamenány, jsou třepetání rukama, pohupování, otáčení se stále dokola. Tyto aktivity postrádají zjevný význam a ruší užitečnější činnosti. Obecně však není při vyučování nutné těmto projevům bránit do doby, kdy by mohlo dojít ke zranění. Při školské integraci je nezbytná informovanost ostatních dětí o těchto projevech. Pedagog by měl vysvětlit příčiny těchto projevů tak, aby integrovaný žák s PAS nebyl terčem posměchu spolužáků (Jelínková, 2000b, s. 5).

Odpor ke změnám, vyžadování neměnnosti – dítě s PAS provádí určitou činnost stále stejným způsobem, lpí na starých známých předmětech. Zdrojem extrémního stresu pro něho může být jakákoliv změna. Ať jde o změnu vyučovaného předmětu oproti rozvrhu hodin, či změnu učitele, pomůcek atd. Při vyučování je tomuto možné předejít včasnou informovaností dítěte. Například vyznačit změnu na režimu dne, který je pro dítě s PAS na viditelném místě stále k dispozici.

Sbírání předmětů – děti s PAS často sbírají cokoliv – letáky, kamínky, jízdenky. Jejich sbírky často zaujímají velký prostor.

Omezený okruh zájmů, sbírání faktů – vyskytuje se často u dětí s PAS, u nichž je vyšší IQ. Nezaměřují se na sbírání předmětů, ale sbírají informace. Často to bývá neúměrný zájem o jednu věc – fotbal, koně atd. Tyto děti jsou schopny svému zájmu věnovat veškerý volný čas, i nemalý finanční obnos. Využití získaných znalostí v praxi je však minimální. V třídním kolektivu jsou pak schopny vést sáhodlouhé monology, zabývající se jejich oblíbeným zájmem. Ostatní děti to však může často obtěžovat. Je na pedagogovi, aby přijatelným způsobem vysvětlil ostatním spolužákům, jakým způsobem mohou vyjádřit svou nelibost, či jak se mají v dané situaci zachovat.

Verbální rituály – vyskytují se u takových dětí s PAS, které jsou schopny využívat verbální komunikaci. Opakují oblíbená slova, slabiky, či části vět. Stále dokola opakují stejné dotazy, což bývá zatěžující pro učitele, i pro ostatní děti ve třídě. Při školské integraci je vhodné vysvětlit spolužákům, že používání echolálií je bezvýznamné a není třeba ji věnovat větší pozornost. Dítěti s PAS nejde o odezvu, ale v podstatě se tímto rituálem uspokojuje.

Úzkost, strach a fobie – u dětí s PAS se může objevit za určitých okolností obsesivní chování, které může přerůst v pocity strachu a úzkosti. Při školské integraci by měl být pedagog o těchto projevech informován odborníkem, jenž žáka do třídy integroval. Většinou se jedná o pracovníka SPC (speciální pedagog, psycholog). Ten by měl osvětlit případné postupy a řešení těchto obtíží (Jelínková, 2000b, s. 5, 6).

1.2 Integrace

Z obecného hlediska znamená pojem integrace plné začlenění jedince s postižením do společnosti, do přirozeného sociálního prostředí v co nejvyšší možné míře. Uplatňuje se

zde řada aspektů filosoficko-etických, ekonomických, legislativních, sociálních, právních, zdravotních, psychologických, pedagogických a dalších. Z hlediska školského se jedná zejména o změnu pedagogického přístupu, metod, forem práce, o celkovou atmosféru a podmínky ve škole i v rodině, kvalifikovanost personálu, a v neposlední řadě o hledisko materiální, kdy by integrace neměla být nákladnější než speciální školství (Pešatová, Tomická, 2007, s. 48).

1.2.1 Právní úprava školské integrace

1.2.1.1 Právní normy v letech 1990–2004

V 90. letech 20. století byly v oblasti školské integrace v platnosti zákony ČNR č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění novel, a platné znění zákona č. 29/1984 Sb., tzv. školský zákon. První z uvedených zákonů se týkal výhradně procesní stránky školské integrace. Bylo v něm zakotveno několik oprávněných povinností pro zainteresované subjekty. Zákon potvrzoval pravomoc ředitele rozhodovat o zařazení dětí do speciálních mateřských škol a speciálních základních škol, základních škol, zvláštních škol a školských zařízení jim sloužících a do pomocných škol. Zákon však následně potvrzoval i to, že do základních škol se přednostně zařazují děti, které mají trvalý pobyt ve spádovém obvodu školy. V praxi to vedlo k tomu, že základní školy nepřijímaly děti s postižením.

Nejúplnějším předpisem v těchto letech pak byla vyhláška MŠMT č. 291/1991 Sb., o základní škole. V tomto dokumentu poprvé norma resortu školství explicitně potvrdila možnost, nikoliv povinnost, přijmout do školy dítě se zdravotním postižením. Zde bylo uvedeno, že ředitel školy může na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření pedagogicko-psychologické poradny nebo SPC zařadit do příslušného ročníku školy žáka se smyslovým postižením, s tělesným postižením, s vadou řeči. Normou upravující skupinovou integraci žáků se zdravotním postižením se stalo znění téže vyhlášky, podle níž platilo, že ředitel školy může zřizovat speciální třídy pro žáky se sluchovým, zrakovým, tělesným, mentálním postižením a pro žáky s vadami řeči (Michalík, 2005, s. 235).

1.2.1.2 Současná právní úprava školské integrace

Dne 1. ledna 2005 nabyl účinnosti zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školský zákon). Podle tohoto zákona

je nově pojímáno vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména uplatněním jejich práva na vzdělání pomocí specifických forem a metod a na vytvoření zvláštních podmínek, které jejich vzdělávání umožní. Důležitou změnou v této souvislosti je, že tento zákon podporuje propojení speciálního školství se školami běžného typu a do jisté míry podporuje tendenci k individuální integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Pro tyto žáky jsou vytvářeny IVP, které berou ohledy na jejich specifika, ve vztahu k postižení. Zákon také počítá s podpůrnými opatřeními ve prospěch těchto žáků, například asistenty pedagogů. Zároveň však ponechává i možnost, aby v odůvodněných případech mohly být nadále zřizovány samostatné školy, popřípadě třídy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nová úprava nepočítá se samostatným právním vymezením stávajících speciálních škol, z právního hlediska se tyto školy stávají školami druhově vymezenými. Zvláštním typem základní školy zůstává pouze základní škola speciální pro žáky s těžkým mentálním postižením, s více vadami a s autismem (Michalík, 2005, s. 237).

Vzdělávací potřeby těchto žáků diagnostikuje školské poradenské zařízení, které se řídí vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a vyhláškou č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků mimořádně nadaných.

Hlavním předpokladem integrace je, že jde o děti, žáky a studenty, které je třeba vzdělávat při použití speciálních metod a forem, jež odpovídají jejich potřebám. Žáci mají právo na vytvoření zvláštních pomůcek při vzdělávání, které zejména u žáků s některým typem postižení nebo znevýhodnění umožní překonat jejich handicap. Dále mají právo na bezplatné užívání speciálních učebnic, speciálních didaktických a kompenzačních pomůcek.

Dle důvodové zprávy k návrhu školského zákona (z. č. 561/2004 Sb.) budou děti, žáci a studenti se zdravotním postižením integrováni v případech, kdy to bude možné a žádoucí, do běžných škol. Ve školách mohou být zřizovány jednotlivé třídy, v nichž bude uskutečňováno vzdělávání těchto jedinců s využitím forem a metod vzdělávání přizpůsobených jejich potřebám, nebo mohou být zřízeny celé školy, které budou specializovány na jejich vzdělávání (Michalík, 2005, s. 238).

Domníváme se, že právní úpravy týkající se školské integrace žáků s PAS jsou z pohledu legislativy nastaveny správně. Zohledňují speciální vzdělávací potřeby těchto žáků. Konečné rozhodnutí o integraci je vždy na posouzení pracovníka SPC, který je odborníkem na toto postižení. Většinou má dítě ve své péči již delší dobu, a proto může navrhnout a doporučovat různá podpůrná opatření, specifické metody a formy práce, které se jeví pro konkrétní dítě nejvhodnější.

1.2.2 Školská integrace a žáci s poruchami autistického spektra

Na základě existujících mezinárodních pojetí je školská integrace definována jako snaha pokud možno o společnou výchovu a vzdělávání žáků s postižením a žáků bez postižení. Integrace spočívá s úsilí dosáhnout pokud možno ideálního stavu. Tento proces je nutné chápat jako proces dynamický. Školská integrace předpokládá změněné chápání postižení. Méně se vychází z kategorií postižení vztahujících se k jedinci a více se vychází ze speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Realizace vzdělávání a výchovy by měla optimálně odpovídat potřebám žáka. V tomto smyslu je tedy školská integrace otázkou kvality, a ne kvantity. Je považována za vzájemný proces, kdy na sebe působí obě strany. Přibližují se k sobě a mění se tak, že roste oboustranná pospolitost a sounáležitost. Cílem integrace je, aby se vytvořilo vzájemné porozumění mezi lidmi s postižením a bez postižení v kontextu rovnosti šancí (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 27).

Jak udává Peeters, cca 20 % lidí s autismem má průměrné, nebo nadprůměrné inteligenční schopnosti. Současně však upozorňuje na fakt, že 60 % lidí s autismem má IQ pod 50. Je proto důležité, aby si odborníci a především rodiče uvědomili, že i přes nejlepší program, který je vytvořen speciálně pro práci s žáky s PAS, mentální postižení přetrvává. Lze tedy konstatovat, že stupeň mentálního postižení určuje naděje a vyhlídky do budoucnosti postiženého PAS více, než PAS samotné (Peeters, 1998, s. 21).

Domníváme se, že z pohledu školské integrace je tedy důležitějším faktorem hodnota intelektových schopností, než typ a stupeň PAS. Nelze tudíž jednoznačně říci, zda je k integraci do běžné základní školy vhodnější typ dětského autismu, nebo atypického autismu. Na takového žáka je vždy nutné pohlížet komplexně a brát v potaz jeho možnosti.

Z výše uvedeného vyplývá, že jako nejvhodnější se jeví školská integrace žáka s Aspergerovým syndromem, kdy je intelekt vždy v pásmu průměru, nebo nadprůměru.

1.2.2.1 Kurikulární dokumenty a školní integrace

V ČR vytvářejí rámec pro školní kurikulum vzdělávací standardy. Ty jsou závazné pro všechny školy příslušného typu. Jsou vytvářeny na dvou úrovních: státní a školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále RVP). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých typech škol. Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy, podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

1.2.2.2 Základní škola a Základní škola praktická

Základním vzděláváním v základní škole a základní škole praktické se dosahuje stupeň základního vzdělání. RVP pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) navazuje na RVP pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Je zde vymezen vzdělávací obsah, očekávané výstupy a učivo, specifikována úroveň klíčových kompetencí, obsažena jsou i průřezová témata s možnou modifikací pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem je osvojit si učební strategie, motivovat žáky pro celoživotní učení, podněcovat k tvořivému myšlení, logickému uvažování, k řešení problémů a ke komunikaci, rozvíjet u žáků schopnost spolupráce a vést je k toleranci k jiným lidem.

Při realizaci RVP ZV jsou zohledněny možnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, využívá se vnitřní diferenciací, vytváří se klima založené na motivaci, na spolupráci a aktivizujících metodách výuky, je zvýrazněna spolupráce s rodiči. RVP ZV je platný od září školního roku 2007/2008 (RVP ZV, 2005).

Pro žáky s lehkým mentálním postižením (dále LMP) je určena příloha RVP ZV, která upravuje vzdělávání žáků s LMP. Je to modifikace RVP ZV, kde je respektována snížená úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní předpoklady a možnosti. Jsou zde mj. vymezeny podmínky pro vzdělávání, specifikována úroveň klíčových kompetencí na konci základního vzdělávání (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 72).

1.2.2.3 Základní škola speciální

Základním vzděláváním v základní škole speciální se dosahuje stupeň základy vzdělání. Základní škola speciální se liší od základní školy formami vzdělávání a obsahovým

zaměřením výuky. Učivo je zredukováno na osvojení si základních dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech a oborech, prakticky zaměřených činností a pracovních dovedností. Je přizpůsobeno pro žáky se sníženou úrovní rozumových schopností, psychických zvláštností, nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a nízkou úrovní rozvoje volných vlastností. RVP pro obor vzdělání základní škola speciální (dále RVP ZŠS) navazuje svým pojetím na RVP ZV – LMP a člení se do dvou úrovní. První je pro žáky se středně těžkým mentálním postižením a druhá pro žáky s těžkým postižením a souběžnými postižením více vadami. Jsou zde vymezeny podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení, umožňuje využití podpůrných opatření zohledňujících speciální vzdělávací potřeby žáků. RVP ZŠS se v současné době ověřuje na pilotních školách a se zavedením do praxe se počítá ve školním roce 2010/2011 (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 73), (RVP ZSS, 2006).

1.2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je podle § 16 školského zákona žák se:

1. **Zdravotním postižením** – pro účely školského zákona se rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.
2. **Zdravotním znevýhodněním** – pro účely školského zákona se rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.
3. **Sociálním znevýhodněním** – pro účely školského zákona se rozumí rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR (Michalík, 2005, s. 239).

Žáci se zdravotním a sociálním znevýhodněním, žáci s poruchami autistického spektra a žáci se souběžným postižením více vadami, se mohou vzdělávat v základní škole praktické. Speciální podpora těchto žáků vychází z potřeb a forem vyjádření postižení. Tuto situaci je možné zajistit skupinovou výukou a za podpory IVP.

Žáci se středně těžkým, těžkým a hlubokým mentálním postižením a mentálně postižení žáci se souběžným postižením více vadami se vzdělávají na základní škole speciální. Za žáky se souběžnými postižením více vadami jsou považováni:

1. Žáci, jejichž společným znakem je mentální retardace, která je determinujícím faktorem pro nejvýše dosažitelný stupeň vzdělání a pro dosažitelnou míru výchovy. Při rozhodování o způsobu vzdělávání je vždy tato vada považována za dominantní.
2. Žáci, u kterých je kombinace vad tělesných, smyslových a vad řeči. Specifickou skupinou jsou žáci hluchoslepí.
3. Žáci s poruchami autistického spektra, ti tvoří samostatnou skupinu (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 116).

Na doporučení školského poradenského pracoviště jsou upravovány podmínky vzdělávání. SPC navrhuje snížení počtu žáků ve třídách, vhodnou úpravu prostředí, speciální učební metody, výběr učiva odpovídající úrovni rozumových schopností žáka, speciální zařízení a kompenzační pomůcky v závislosti na potřebách žáka a závažnosti jeho postižení, druhého pedagoga ve třídě atd. (Bartoňová, Vítková, 2007, s. 115).

Podmínky pedagogické integrace mají tato hlediska:

- Ekonomické.
- Pedagogické.
- Psychosociální.
- Legislativní.
- Personální.

Při rozhodování o školské integraci je vždy důležité brát zřetel i na vnější a vnitřní podmínky integrace. Za vnější podmínky je považována například bezbariérovost školy, počet žáků ve třídě apod. Za podmínky vnitřní považujeme individuální zvláštnosti jedince se speciálními vzdělávacími potřebami (Pešatová, Tomická, 2007, s. 48).

1.2.3.1 Formy vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra

Formy vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí a žáků mimořádně nadaných:

- A) Formou individuální integrace:
- V běžné škole.
 - V případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.
- B) Formou skupinové integrace:
- Vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole, nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.
- C) Ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.
- D) Kombinací forem uvedenými pod písmeny A) až C) (Vyhláška č. 73/2005 Sb.).

Vzdělávání ve speciální třídě pro žáky s PAS

Tyto třídy vznikají při speciálních nebo základních školách. Jsou to třídy se strukturovanými programy, které jsou založeny na principu behaviorální modifikace a jsou plně přizpůsobeny specifikům dětí s postižením.

Tento typ integrace shledáváme jako nejvhodnější. Speciálních tříd, které jsou vytvořeny pouze pro vzdělávání žáků s PAS, je však bohužel nejen v Libereckém kraji velice málo.

Vzdělávání žáků s PAS integrovaných ve speciálních školách a třídách

Žáci s PAS často navštěvují speciální třídy, které nejsou specificky zaměřené na výuku dětí s PAS. Jsou to často školy pro žáky s mentálním postižením, poruchami chování, s vývojovými poruchami učení apod. Výhodou této integrace bývá malý počet žáků ve třídě a přítomnost speciálního pedagoga (Thorová, 2006, s. 365).

Domníváme se, že vzhledem k tomu, že velká část žáků s PAS má také mentální postižení, je integrace do speciální základní školy vhodná. Ve třídě je menší množství žáků, což umožňuje učiteli věnovat se žákům s PAS ve větší míře, než je tomu v běžné základní škole. Další výhodou vnímáme také v tom, že většina učitelů základní školy speciální má vzdělání v oboru speciální pedagogiky. Mají znalosti v oblastech patřících forem výuky, a různých přístupů k žákům s tímto postižením.

Vzdělávání žáků s PAS integrovaných v běžných školách

Pro tuto integraci je nezbytná informovanost především pedagogů ještě před nástupem žáka do školy. Většina dětí s PAS integrovaných na běžných základních školách se neobejde bez asistenta pedagoga. Velice důležitá je prevence šikany, neboť kvůli svému postižení se často tyto děti stávají jejím terčem.

Máme za to, že integrace žáků s PAS je vhodná pouze v případech, kdy není snížen intelekt tak, jako je tomu například u Aspergerova syndromu, nebo je přidruženo pouze LMP. Dalším důležitým předpokladem k úspěšné integraci je také typ a stupeň autismu.

Nevýhodu této integrace shledáváme především v tom, že počet žáků základní školy není redukován. Vzdelávání žáka s PAS klade na učitele vysoké nároky, musí se vzdělávat v oblasti problematiky autismu, učit se nové metody a formy práce s takovými žáky. V poslední řadě vidíme také problém v obtížné možnosti získání asistenta pedagoga.

Běžná, nebo speciální škola?

„Integrace do běžné třídy nebo programu se nehodí pro všechny děti, existují děti, u kterých je volba integračního přístupu jednoznačná, a děti, u nichž můžeme s vysokou mírou pravděpodobnosti říci, že prostředí běžné třídy pro ně není variantou“ (Thorová, 2006, s. 366).

Školskou integraci je nutné konzultovat s poradenským pracovníkem, který má dítě ve své péči, a také s učitelem, který se podílel na jeho předškolním vzdělávání. Důležitým faktorem je také přístup rodiny a její pohled a vztah ke vzdělávání.

Školskou integraci žáků s PAS v Libereckém kraji koordinuje SPC pro mentálně postižené a pro děti s autismem, které má sídlo v Turnově. Další společností, která se zabývá integrací žáků s PAS a to v celorepublikovém měřítku, je společnost APLA – Asociace pomáhající lidem s autismem (viz www.apla.cz).

Mezi faktory podporující doporučení ke školské integraci řadíme tyto:

- Dítě je schopné navázat oční kontakt.
- V předškolním věku je u dítěte alespoň částečně vytvořená schopnost spolupracovat, ve věku školním je to schopnost pracovního chování.

- Částečná adaptabilita, míra toleranční frustrace.
- Nepřítomnost vysoké frekvence extrémního emočního ladění.
- Částečně vytvořená schopnost komunikovat.
- Částečná schopnost nápodoby.
- Neproblematické chování.
- Nepřítomnost těžké hyperaktivity.
- Dobrá spolupráce s rodinou, motivovanost a osobní nasazení pro integraci dítěte.
- Intelpekt v pásmu vyšším než 80 IQ (Thorová, 2006, s. 365).

1.2.4 Individuální vzdělávací plán

IVP je v odborné literatuře zmiňován a definován z různých pohledů. Olga Zelinková (2001) uvádí tuto definici: „IVP je závazný pracovní materiál sloužící všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) nebo SPC“ (Zelinková, 2001, s. 172).

IVP je program, který je zacílen, určen a uzpůsoben pro konkrétního žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. V důsledku aktuálních trendů ve společnosti i ve vzdělávání žáků s postižením, se stal IVP ve speciální škole samozřejmostí. Individuální přístup, který se jen stěží prosazuje na běžných základních školách, je v podmínkách všech typů speciálních škol nutností, vyvolanou výraznými rozdíly v potřebách, dovednostech, schopnostech a předpokladech jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.2.4.1 Postup při konstrukci individuálního vzdělávacího plánu

Na vypracovávání IVP by se měli podílet všichni zúčastnění. Třídní učitel, učitelé jednotlivých předmětů, výchovný poradce, případně školní psycholog nebo speciální pedagog. Pokud je nezbytná spolupráce dalších odborníků, mohou se na tvorbě IVP podílet odborníci z poradenských pracovišť, nebo angažovaní rodiče. Tvorba IVP je však věcí a odpovědností školy.

1. Základem IVP je audit, jehož součástí jsou i odborná vyšetření.

2. Na základě auditu jsou analyzovány vzdělávací cíle, a poté se rozhodne, který vzdělávací program bude žák se speciálními vzdělávacími potřebami plnit. Toto strategické rozhodnutí vytvoří základní rámec IVP po celou dobu povinné školní docházky, a teprve po jeho formulování se přistoupí k plánování konkrétního učiva v daném ročníku.
3. V návaznosti na vybraný vzdělávací program se vytvoří individuální učební plán žáka.
4. Personální zajištění výuky je předpokladem kvalitního vzdělávání. Odbornost učitele, který vyučuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, má korespondovat s typem postižení žáka. Nezbytné je vyřešit účast případného asistenta pedagoga.
5. Organizace výuky se zpravidla zabývá volbou mezi zařazením žáka do běžné třídy nebo o vytvoření trvalých, či dočasných skupin žáků s obdobnými problémy. Velmi významné je řešení celkového počtu žáků ve třídě.
6. Formulace specifických cílů jednotlivých předmětů.
7. Formy a metody práce, které budou využívány při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.
8. Materiální podpora se zabývá především potřebou kompenzačních a didaktických pomůcek, speciálních učebnic a učebních textů.
9. Způsob hodnocení žáka určuje, jakým způsobem bude žák klasifikován.
10. Nalezení efektivní formy komunikace s rodiči. Pro efektivitu vzdělávání je nutné zajistit dostatečné množství informací o žákovi.
11. Určení podílu žáka na realizaci IVP. Charakter tohoto vlivu musí odpovídat věku žáka a jeho individuálním možnostem.
12. Finanční zajištění se zabývá zvýšením nákladů spojených s výukou žáka a zabezpečením jeho vzdělávacích potřeb (Kaprálek, Bělecký, 2004, s. 39).

Takto sestavený IVP může mít různou formální podobu (konkrétní příklad viz příloha č. 2).

1.2.5 Výchovně-vzdělávací přístupy k žákům s poruchami autistického spektra

Při integraci žáka s PAS je pro učitele důležité vědět, jakými metodami se s takovými žáky dá pracovat. Nejprve přinášíme stručný přehled některých přístupů, které se používají v jiných státech Evropy.

- Camphill – komunity a školy
 - Jednotka domácí péče pro osoby s autismem
 - Megavitaminová terapie
 - Montessori techniky
 - Psychoterapeutický přístup
 - Senzorická integrace při léčení autismu
 - Výchovné programy v ústavech
 - Výběrový přístup
 - Behaviorální intenzivní přístup
 - Terapie pevného sevření
 - Metoda Doman Delacato
 - Výuka s malou intervencí
 - Pohybová terapie
 - Waldon
 - Relaxační techniky
 - Terapie řeči
 - Program denních aktivit
 - Terapie denního života
 - Muzikoterapie
 - Metoda facilitační komunikace
- (Vocilka, 1994, s. 17).

Dále přinášíme výchovně vzdělávací přístupy k žákům s PAS používané v ČR. Uvádíme nejznámější metody, které mohou být aplikovány jednotlivě, nebo vhodnou kombinací tak, aby plně vyhovovaly žákům s PAS. Vždy je nutné volit přístupy, které respektují specifické potřeby dítěte a odpovídají jeho individuálním potřebám.

1.2.5.1 Strukturované učení

Ve většině zemí, i v ČR, tvoří základní intervenci při výchově a vzdělávání žáků s PAS různé vzdělávací programy. Za jeden z těchto úspěšných programů je považováno strukturované učení. Strukturalizace znamená vnesení jasných pravidel, zviditelnění posloupností činností a jednoznačné uspořádání prostředí, ve kterém se žák s PAS pohybuje. Strukturované učení představuje řád, logičnost, pocit jistoty a bezpečí. Umožňuje lépe akceptovat nové úkoly, učit se a lépe snášet události, které jsou nepředvídatelné (Thorová, 2006, s. 384).

Tento přístup je jedním z nejčastěji využívaných přístupů k žákům s PAS u nás. Jeví se jako nejvhodnější a nejúčinnější ve většině případů. Strukturované učení je metodikou vycházející z tzv. TEACCH programu (Thorová, Semínová, 2007).

1.2.5.2 Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH) program

Program Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (dále TEACCH program) byl vytvořen E. Schoplerem. Za pomoci Úřadu pro vzdělávání a Národního institutu národního zdraví vznikl v Severní Karolíně tento celostátní program pro Výchovu a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace. Jde v něm především o snahu o integraci adaptované péče doma v rodině, specializované vzdělávání ve škole a podporu veřejného sektoru. To vše za úzké spolupráce a podpory rodičů (Schopler a kol., 2000, s. 7).

Filozofie a zásady TEACCH programu:

- Individuální přístup k dětem.
- Aktivní generalizace dovedností.
- Úzká spolupráce s rodinou.
- Integrace dětí s PAS do společnosti.
- Přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí.
- Pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním, aktivní snaha o pedagogickou intervenci vedoucí k zlepšení chování.

Stěžejní body TEACCH programu

Fyzická struktura – názorná organizace fyzického prostoru a pracovních úkolů. Zvyšuje se schopnost orientace dítěte, samostatnost, snižuje se úzkost, nejistota a dyskoncentrace.

Vizuální podpora – vizualizace umožní vyšší míru samostatnosti, podporuje rozvoj komunikačních dovedností a kompenzuje handicap v oblasti paměťových a pozornostních funkcí. Mezi pomůcky sloužící k vizuální podpoře patří procesuální schémata, denní režimy, barevné kódy a písemné pokyny.

Zajištění předvídatelnosti – pomocí pracovních a denních schémat zajišťujeme vizuální znázornění času a předvídatelnost posloupnosti denních činností. Tyto režimy přispívají k chápání vztahů mezi konkrétní činností a symbolem.

Strukturovaná práce pedagoga – pečlivé zaznamenávání postupů a výsledků práce. Toto je důležitý bod pro kvalitní plánování práce, pro spolupráci mezi učiteli, rodiči a terapeutem.

Práce s motivací – žák musí mít důvod, proč má pracovat. Pozitivní motivace u žáků s PAS funguje lépe než trest. U dětí s PAS najdou uplatnění obvykle materiální odměny (sladkost, oblíbená hračka, nebo oblíbená činnost) (Thorová, 2006 s. 384).

1.2.5.3 Komunikační terapie – alternativní a augmentativní komunikace

Metody alternativní a augmentativní komunikace se používají především u nemluvicích dětí s PAS, nebo jako podpůrný systém v předškolním věku u dětí s PAS, jejichž vývoj řeči je nedostatečný. Do této metody spadá nácvik znaků, používání piktogramů, symbolů, psaní a čtení slov. Ucelenou metodikou alternativní a augmentativní komunikace je například PECS (Picture Exchange Communication System), který je v ČR známý jako Výměnný obrázkový komunikační systém (dále VOKS). Předměty či piktogramy se využívají podle schopností dítěte. Komunikační terapie nezprostředkovává žákovi s PAS pouze alternativní způsob komunikace, ale snaží se u něj rozvíjet a navazovat všechny potřebné funkce v oblasti komunikace.

Alternativní a augmentativní komunikace je u integrovaných žáků s PAS využívána ve většině případů, vzhledem k postižení v oblasti komunikace. Autorka má praktickou zkušenost s metodou VOKS. Shledává ji jako vhodnou pro děti s PAS, které nemají vyvinutou verbální řeč. Je však důležité, aby dítě chápalo znázorněné obrázky. Typově připomínají piktogramy, a nejsou zcela identické se znázorněným předmětem. Pro děti, kterým intelekt nedovolí pracovat s VOKSem, využíváme předmětovou komunikaci, nebo fotografie, které jsou reálnější než obrázky.

Další přístupy používané v ČR

Některé další uvedené přístupy jsou používány jako doplňkové. V praxi využíváme většinu z níže uvedených terapií, jako např. muzikoterapii, canisterapii, relaxaci, ergoterapii.

- Herní a interakční terapie
- Zooterapie
- Aktivita
- Ergoterapie
- Rodinná psychoterapie
- Integrativní přístup
- Muzikoterapie
- Relaxace
- Arteterapie
- Fyzioterapie a pohybová aktivita
- Komunitní bydlení
- Farmakoterapie (Thorová, 2006, s. 390–398).

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl bakalářské práce

Cíl bakalářské práce je zmapovat integraci žáků s poruchami autistického spektra v Libereckém kraji.

Pro naplnění cíle bakalářské práce bylo mj. zjišťováno, kolik je integrováno žáků s PAS na různých typech základních škol, nejčastější typy PAS, pásmo intelektu, věk těchto žáků, metody a formy využívané při práci s žáky s PAS, využívání podpůrných mechanismů (asistent pedagoga), vzdělání učitelů, vhodnost podmínek pro integraci žáků s PAS.

2.2 Předpoklady bakalářské práce

Byly zformulovány následující tři předpoklady, které byly ověřovány prostřednictvím dat získaných dotazníkem.

Předpoklad č. 1 – Lze předpokládat, že více než 2/3 žáků s PAS bude integrováno na ZŠ speciálních. (Ověřováno pomocí položky č. 2).

Předpoklad č. 2 – Lze předpokládat, že více než 2/3 pedagogů má vhodné podmínky k integraci žáků s PAS. (Ověřováno pomocí položky č. 13).

Předpoklad č. 3 – Lze předpokládat, že více než 2/3 pedagogů má odpovídající kvalifikaci dle zákona č. 563/2004 Sb. (Ověřováno pomocí položky č. 14).

2.3 Použité metody

Jako metoda sloužící k získání údajů pro dosažení cíle bakalářské práce byl použit dotazník. Dotazník byl nestandardizovaný a byly v něm použity uzavřené a otevřené položky. Tato forma byla zvolena vzhledem k náročnosti odpovědí. V úvodu dotazníku byly položky zaměřené na potvrzení, či vyvrácení předpokladu č. 1. Ve střední části byly použity položky na potvrzení, či vyvrácení předpokladu č. 2 a č. 3. V závěru dotazníku byly formulovány položky pro zjištění demografických a dalších informací o respondentech. Konkrétní podoba dotazníku viz příloha č. 3.

2.3.1 Předvýzkum

V rámci předvýzkumu byl dotazník rozdán třem učitelům, kteří měli ve své třídě integrovaného žáka s PAS. Typy položek a celková struktura dotazníku pro ně byla přijatelná, proto nebyl dotazník dále měněn. Při vyhodnocování údajů z těchto dotazníků nedošlo k žádným problémům a předpoklady byly potvrzeny.

2.4 Popis zkoumaného vzorku a průběh průzkumu

Bakalářská práce byla zaměřena na zmapování integrace žáků s PAS v Libereckém kraji. Vzorkem průzkumu byli pedagogové ze základních škol, základních škol speciálních a základních škol praktických v Libereckém kraji. Bylo osloveno 60 pedagogů. 20 z nich nemělo ve třídě integrovaného žáka s PAS, proto nebyli zařazeni do vyhodnocování dotazníků. 10 učitelů nespolupracovalo při vyplnění dotazníků. Zbývajících 30 pedagogů dotazníky správným způsobem vyplnilo. Tito pedagogové vzdělávali 80 žáků s PAS.

Výzkumný vzorek lze charakterizovat následujícími údaji:

- nejčastější doba praxe pedagogů vzdělávajících žáky s PAS je 20 let a více (viz tabulka č. 1),

Tabulka č. 1: Délka praxe respondentů

Délka praxe	Počet odpovědí	%
0 až 5 let	2	7
5 až 10 let	6	20
10 až 15 let	4	13
15 až 20 let	8	27
20 a více let	10	33

- nejčastějším věkem pedagogů bylo rozmezí 45 až 50 let (viz tabulka č. 2),

Tabulka č. 2: Věk respondentů

Věk	Počet odpovědí	%
18 až 25 let	0	0
25 až 30 let	4	13
30 až 35 let	4	13
35 až 40 let	4	13
40 až 45 let	6	20
45 až 50 let	8	28
50 a více let	4	13

- převažující zastoupení při vzdělávání žáků s PAS měly ženy (viz tabulka č. 3),

Tabulka č. 3: Rozložení pohlaví respondentů

Pohlaví	Počet odpovědí	%
Žena	28	93
Muž	2	7

- nejvíce žáků s PAS je vzděláváno ve městech od 10 000 do 15 000 obyvatel, a ve městech od 50 000 do 100 000 obyvatel (viz tabulka č. 4),

Tabulka č. 4: Velikost sídla jednotlivých škol

Velikost sídla	Počet odpovědí	%
Do 5 000 obyvatel	6	20
Do 10 000 obyvatel	4	13
Do 15 000 obyvatel	8	27
Do 20 000 obyvatel	0	0
Do 50 000 obyvatel	4	13
Do 100 000 obyvatel	8	27

- nejčastěji jsou žáci s PAS v Libereckém kraji vzdělávání na menších školách, největší zastoupení mají školy s počtem 10 až 20 žáků a 30 až 40 žáků (viz tabulka č. 5).

- Tabulka č. 5: Počty žáků na školách

Počet žáků	Počet odpovědí	%
10 až 20	8	27
20 až 30	4	13
30 až 40	8	27
40 až 50	6	20
50 až 100	2	7
100 až 200	1	3
200 a více	1	3

Dotazníky byly distribuovány v měsících listopad a prosinec roku 2009. Po předchozí telefonické domluvě byly některé dotazníky rozdány osobně, většinou ředitelům škol. Někteří pedagogové preferovali formu elektronické pošty, takže jim byly dotazníky rozeslány e-mailem. Vyplněné dotazníky byly zasílány zpět poštou, nebo v elektronické podobě na e-mail.

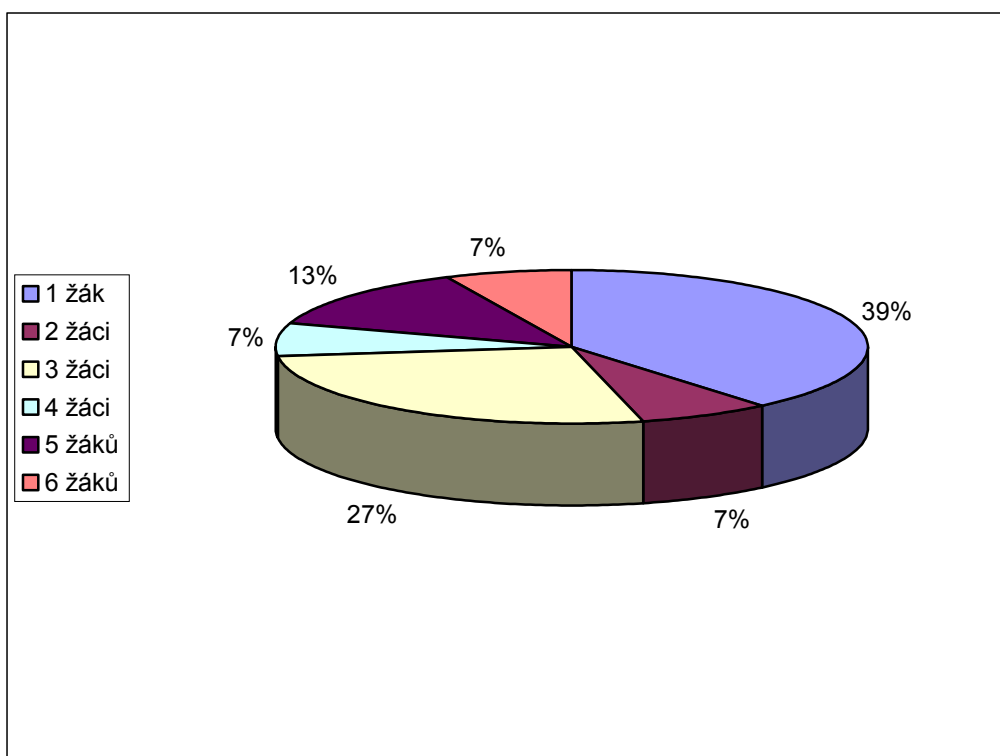
2.5 Získaná data a jejich interpretace

Následující text přináší výsledky z jednotlivých položek dotazníku.

Položka č. 1 – Uveďte počet integrovaných žáků s PAS ve Vaší třídě

Tabulka č. 6: Počty integrovaných žáků s PAS ve třídách

Počet žáků	Počet odpovědí	%
1	12	39
2	2	7
3	8	27
4	2	7
5	4	13
6	2	7



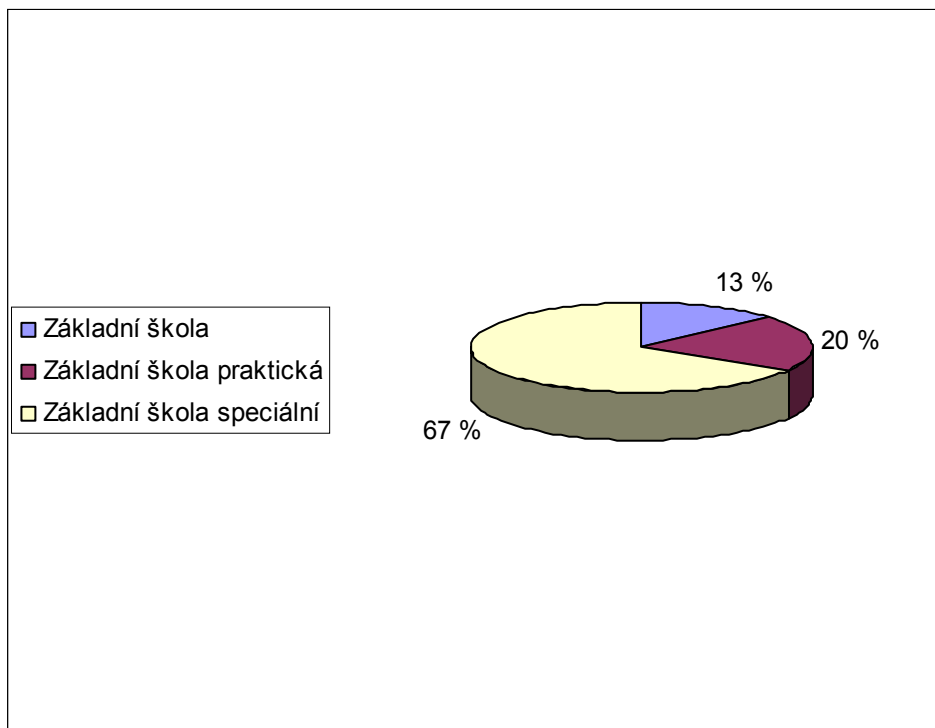
Graf č. 1: Počet integrovaných žáků s PAS ve třídách

V této položce byl zjišťován počet integrovaných žáků s PAS ve třídách jednotlivých pedagogů v Libereckém kraji. Nejčastěji měli pedagogové ve třídě integrovaného pouze 1 žáka s PAS, což je vzhledem k náročnosti práce s žáky s PAS pochopitelné. Konkrétní výsledky viz tabulka č. 6 a graf č. 1.

Položka č. 2 – Uved'te typ Vaší školy

Tabulka č. 7: Typy škol respondentů

Typ školy	Počet odpovědí	%
Základní škola	4	13
Základní škola praktická	6	20
Základní škola speciální	20	67



Graf č. 2: Typy škol respondentů

V tabulce č. 7 a grafu č. 2 jsou zachyceny typy škol, ve kterých byli žáci s PAS integrováni. Vidíme, že jednoznačně nejvíce jich bylo v základních školách speciálních, pak s velkým odstupem následují základní školy praktické a nejméně žáků s PAS bylo integrováno do běžných základních škol.

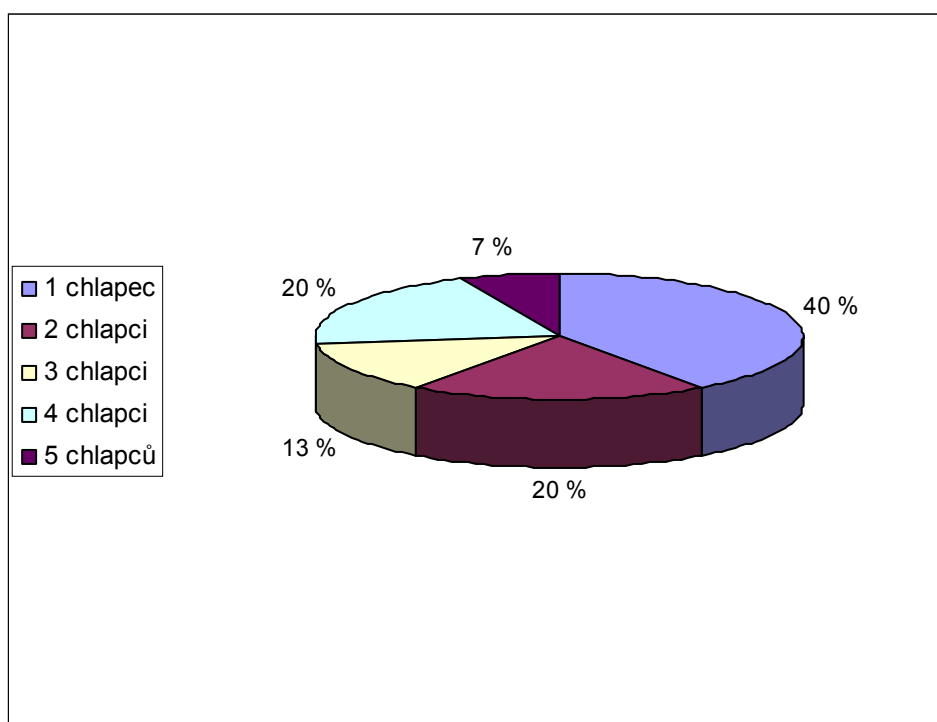
Prostřednictvím této položky byl ověřován předpoklad č. 1: Lze předpokládat, že více než 2/3 žáků s PAS bude integrováno na ZŠ speciálních. Z jeho výsledků je patrné, že předpoklad č. 1 byl potvrzen.

Domníváme se, že tento předpoklad potvrzuje tvrzení odborníků, že 60 % dětí s PAS má snížený intelekt pod hranici 50 bodů IQ, a proto tyto děti bývají vzdělávány v základních školách speciálních. Což se tedy potvrdilo i v našem případě.

Položka č. 3 – Uved'te počet chlapců s PAS ve Vaší třídě

Tabulka č. 8 – Počet chlapců s PAS ve třídě

Počet chlapců ve třídě	Počet odpovědí	%
1	12	40
2	6	20
3	4	13
4	6	20
5	2	7



Graf č. 3: Počet chlapců s PAS ve třídě

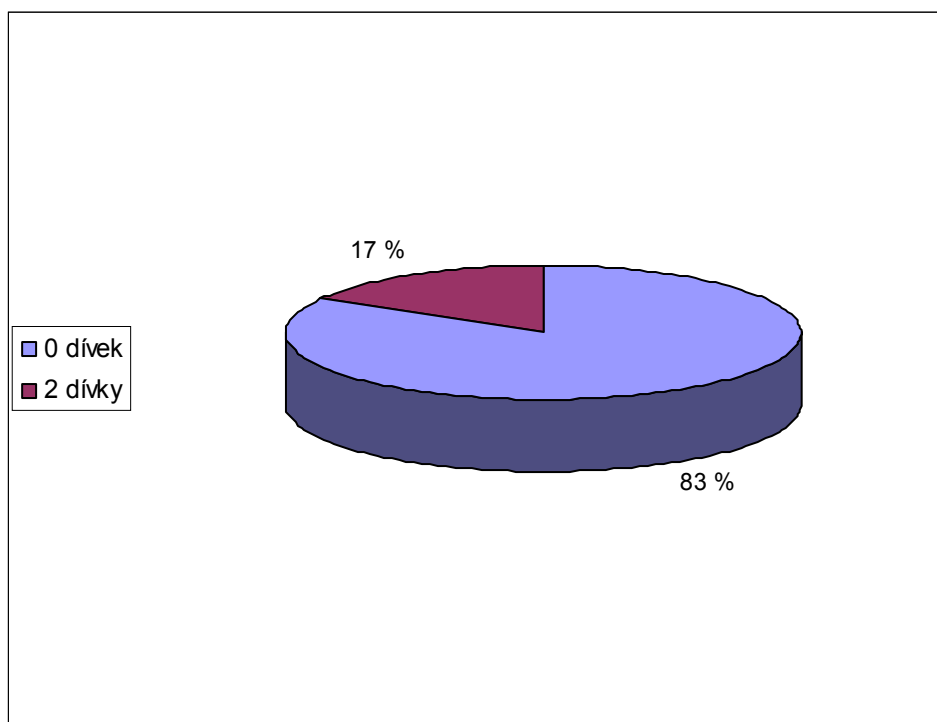
Tabulka č. 8 a graf č. 3 ukazují procentuální zastoupení počtu chlapců s PAS v jednotlivých třídách. Podle odpovědí na tuto položku je integrovaných 70 chlapců s PAS v Libereckém kraji. Nejčastěji je ve třídě integrován 1 chlapec.

Domníváme se, že tento výsledek potvrzuje vyšší četnost výskytu PAS v chlapecké populaci.

Položka č. 4 – Uved'te počet dívek s PAS ve Vaší třídě

Tabulka č. 9 – Počet dívek s PAS ve třídě

Počet dívek ve třídě	Počet odpovědí	%
0	25	83
2	5	17



Graf č. 4: Počet dívek s PAS ve třídě

Tabulka č. 9 a graf č. 4 znázorňují, kolik dívek s PAS je integrovaných v jednotlivých třídách oslovených pedagogů.

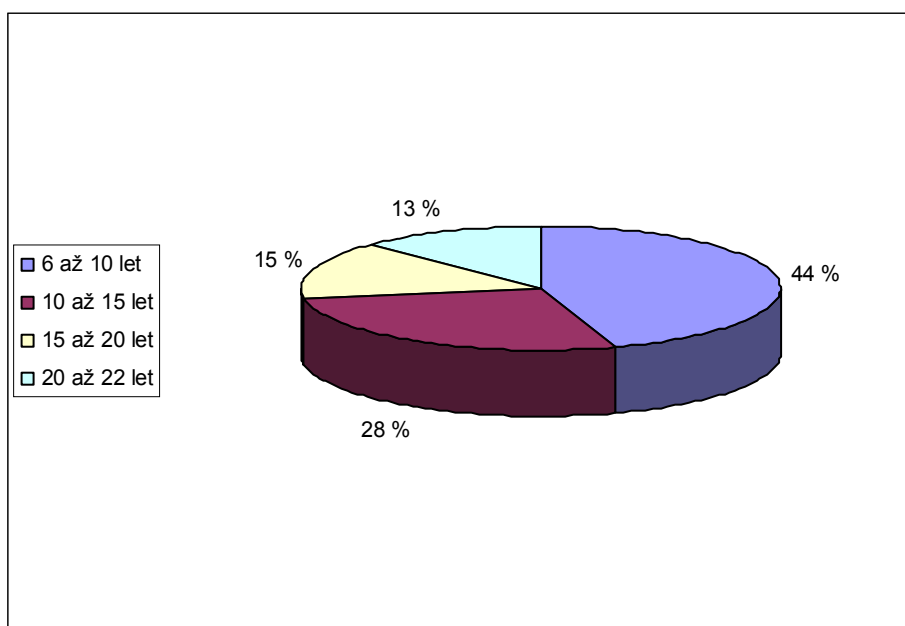
Podle odpovědí je 10 děvčat s PAS integrovaných ve třídách u 5 pedagogů. Zbýlých 25 pedagogů nemá ve třídě žádnou dívku s PAS.

Výsledky položek 3 a 4 potvrzují mínění odborníků, že poměr chlapců a dívek s PAS je 4:1 – 8:1, protože v našem případě bylo 10 dívek a 70 chlapců.

Položka č. 5 – Uved'te věk žáka s PAS ve Vaší třídě (popřípadě počet žáků k dané odpovědi)

Tabulka č. 10: Věkové rozmezí žáků s PAS

Věk žáka	Počet odpovědí	%
6 až 10 let	36	44
10 až 15 let	22	28
15 až 20 let	12	15
20 až 22 let	10	13



Graf č. 5: Věkové rozmezí žáků s PAS

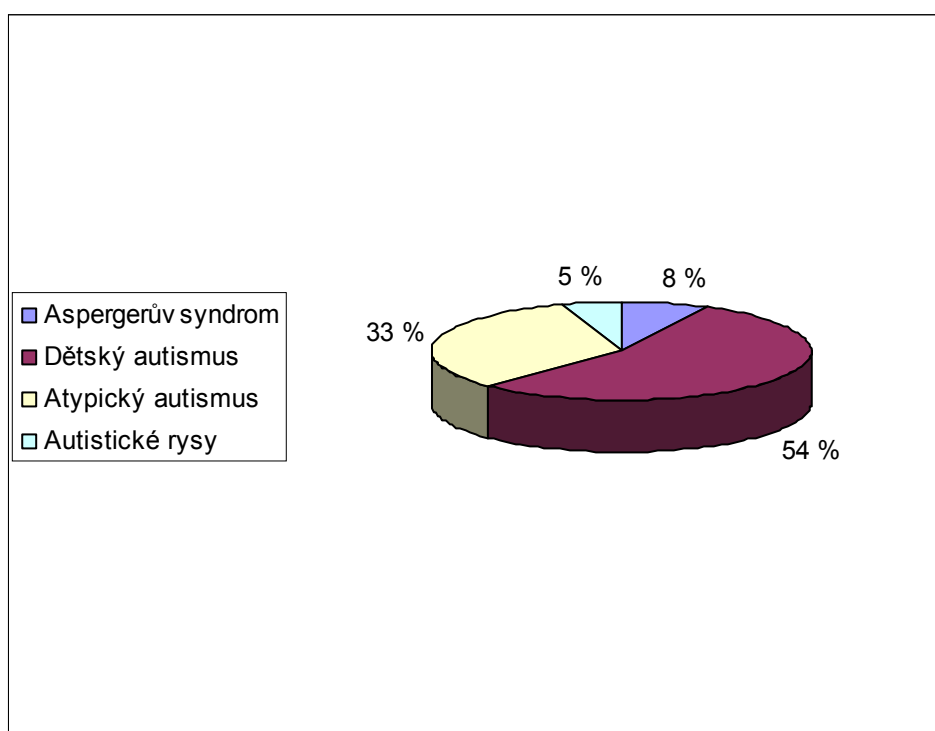
U této položky mohli respondenti označit více odpovědí. Tabulka č. 10 a graf č. 5 představují zastoupení věkových kategorií u žáků s PAS integrovaných v Libereckém kraji.

Je patrné, že, nejpočetnější je věková kategorie 6 až 10 let, dále následují 10 až 15 let. Věk 15 až 20 let má nižší zastoupení a nejméně žáků s PAS integrovaných v Libereckém kraji je ve věku 20 až 22 let. Domníváme se, že žákům s PAS v Libereckém kraji není prodlužována povinná školní docházka, proto je zastoupení věkové hranice 20 až 22 let nejnižší.

Položka č. 6 – Uved'te typ PAS žáka ve Vaší třídě (popř. počet žáků k dané odpovědi)

Tabulka č. 11: Výskyt jednotlivých typů PAS

Typ PAS	Počet odpovědí	%
Aspergerův syndrom	6	8
Dětský autismus	44	54
Atypický autismus	26	33
Autistické rysy	4	5



Graf č. 6: Výskyt jednotlivých typů PAS

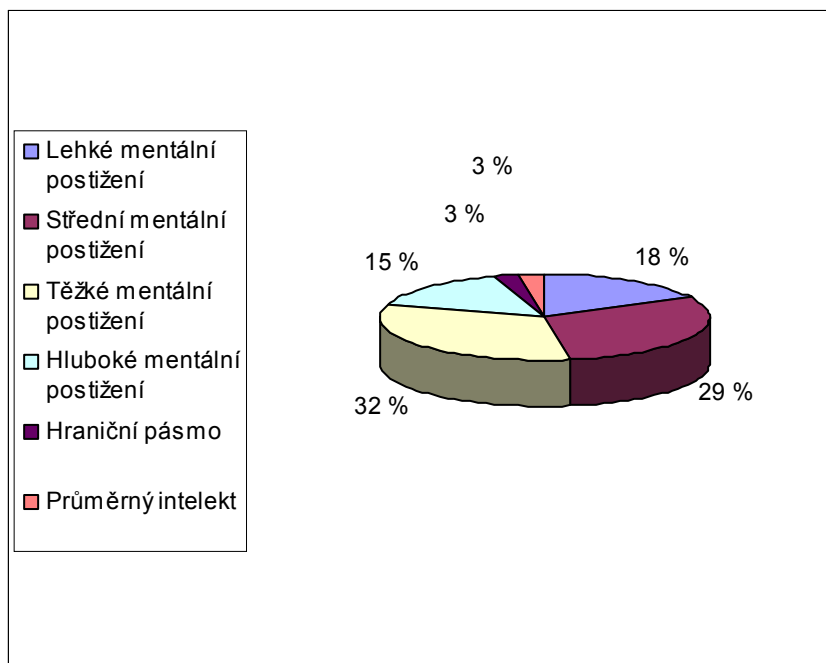
U této položky mohli respondenti označit více odpovědí. V tabulce č. 11 a grafu č. 6 jsou zachyceny jednotlivé typy PAS u žáků integrovaných v Libereckém kraji.

Z výsledků je patrné, že jednoznačně nejvyšší zastoupení PAS má Dětský autismus, následovaný Atypickým autismem. Aspergerův syndrom a autistické rysy zaujímají jen velmi malé procento. Z tohoto výsledku lze usuzovat, že Aspergerův syndrom je jedním ze vzácnějších typů PAS, a termín autistické rysy se přestává používat jako diagnóza.

Položka č. 7 – Uved'te úroveň intelektu žáka s PAS ve Vaší třídě (popř. počet žáků k dané odpovědi)

Tabulka č. 12: Intelekt u žáků s PAS

Pásmo intelektu	Počet odpovědí	%
Lehké mentální postižení	14	18
Střední mentální postižení	24	29
Těžké mentální postižení	26	32
Hluboké mentální postižení	12	15
Hraniční pásmo	2	3
Průměrný intelekt	2	3



Graf č. 7: Intelekt u žáků s PAS

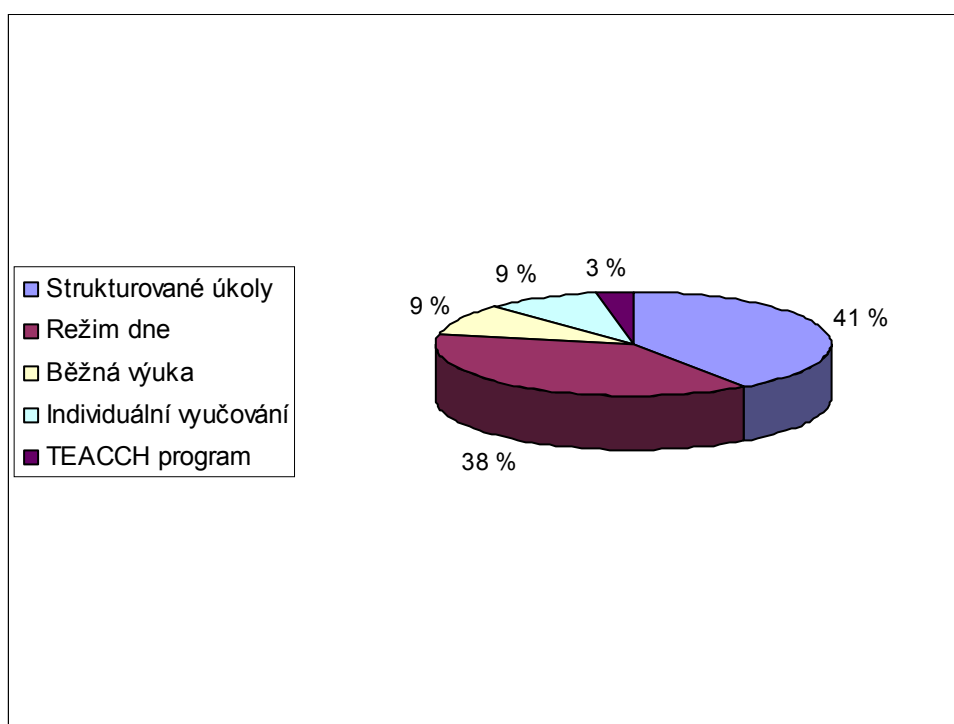
V tabulce č. 12 a grafu č. 7 je znázorněn výskyt jednotlivých pásem intelektu u žáků s PAS integrovaných v Libereckém kraji.

Vidíme, že nejvíce žáků spadá do pásma těžkého mentálního postižení, následuje pásmo středního mentálního postižení. Pásmo lehkého mentálního postižení a hlubokého mentálního postižení má také poměrně velké zastoupení. Nejméně žáků je zařazeno v pásmu hraničním a pásmu průměru. To potvrzuje mínění odborníků, že většina dětí s PAS má sníženou úroveň intelektových schopností (blíže viz kapitola 1.2.2).

Položka č. 8 – Uveďte speciální formu, popř. formy práce s žáky s PAS, které používáte ve Vaší třídě

Tabulka č. 13: Používané formy práce

Forma práce	Počet odpovědí	%
Strukturované úkoly	26	41
Režim dne	24	38
Běžná výuka	6	9
Individuální vyučování	6	9
TEACCH program	2	3



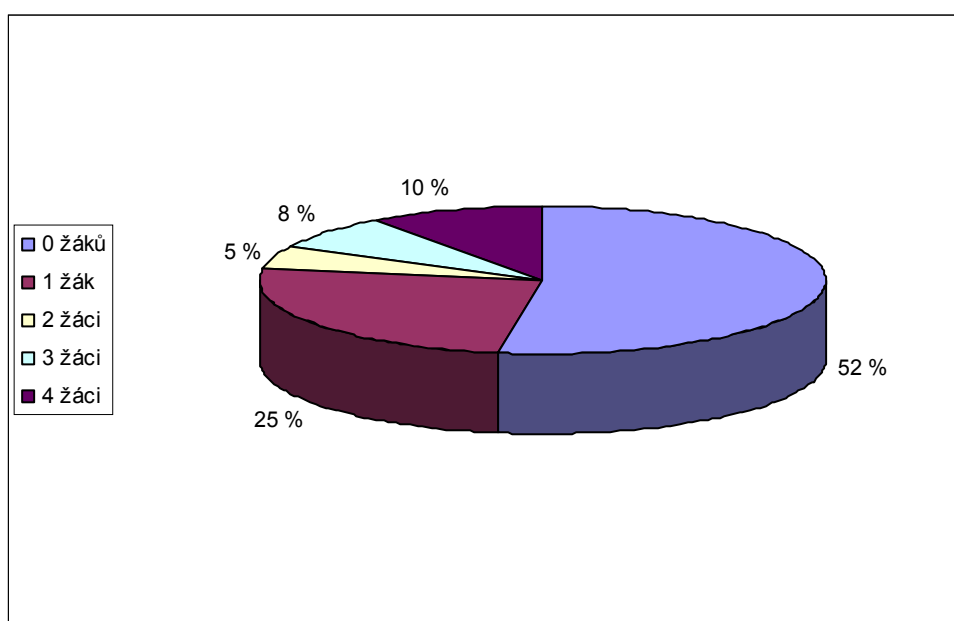
Graf č. 8: Používané formy práce

U této položky mohli respondenti označit více odpovědí. Z tabulky č. 13 a grafu č. 8 je zřejmé, že nejčastěji využívanými metodami při práci s žáky s PAS v Libereckém kraji jsou strukturované úkoly a režim dne. Tyto metody jsou v současnosti považovány za nepřínosnější v oblasti výchovy a vzdělávání žáků s PAS (blíže viz kapitola 1.2.5). Velice častá bývá také kombinace dvou, nebo více metod.

Položka č. 9 – Uved'te počet žáků s PAS ve Vaší třídě, kteří užívají verbální komunikaci

Tabulka č. 14: Počet žáků s PAS ve třídě, kteří komunikují verbálně

Počet žáků	Počet odpovědí	%
0	42	52
1	20	25
2	4	5
3	6	8
4	8	10



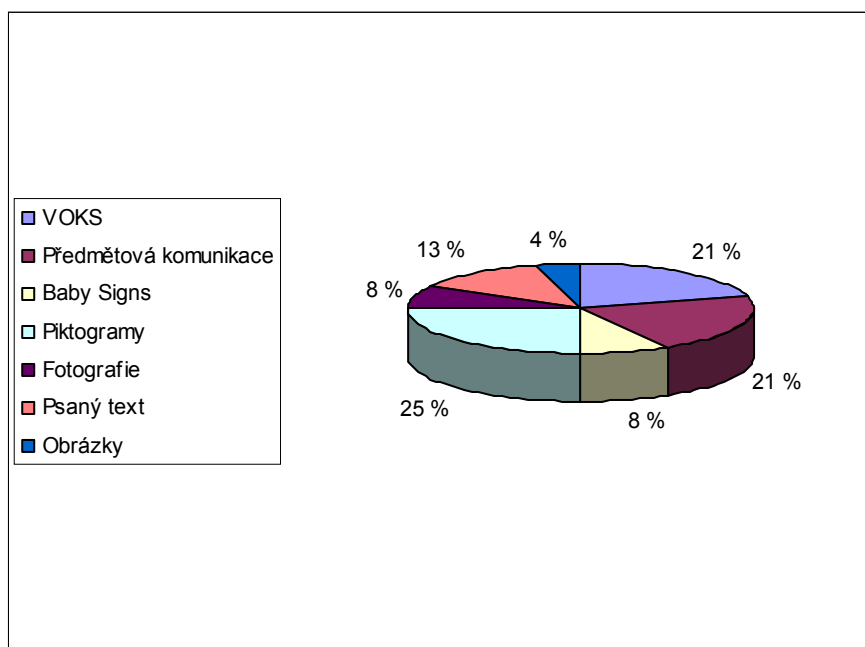
Graf č. 9: Počet žáků s PAS, kteří komunikují verbálně

Z výše uvedené tabulky č. 14 a grafu č. 9 je patrné, že více než polovina pedagogů má ve své třídě integrovaného žáka s PAS, který není schopen verbálně komunikovat. 25 % pedagogů uvedlo, že mají ve třídě integrovaného jednoho žáka s PAS, který je schopen verbální komunikace. S velkým odstupem pak následují třídy se čtyřmi integrovanými žáky s PAS, kteří verbálně komunikují, dále se třemi a nakonec se dvěma žáky. Kvůli postižení v oblasti komunikace je u žáků s PAS vždy opožděný vývoj řeči. Statistiky uvádějí, že zhruba 50 % lidí s PAS je schopno užívat verbální komunikaci (Jelínková, Netušil, 1999, s. 4). V souladu s tím je i naše zjištění, neboť z 80 žáků, které respondenti vyučovali, verbálně komunikovalo 38.

Položka č. 10 – Uved'te typ alternativní a augmentativní komunikace, které žák s PAS ve Vaší třídě používá.

Tabulka č. 15: Využívání různých typů alternativní a augmentativní komunikace

TYP AAK	Počet odpovědí	%
VOKS	10	21
Předmětová komunikace	10	21
Baby Signs	4	8
Piktogramy	12	25
Fotografie	4	8
Psaný text	6	13
Obrázky	2	4



Graf č. 10: Využívání různých typů alternativní a augmentativní komunikace

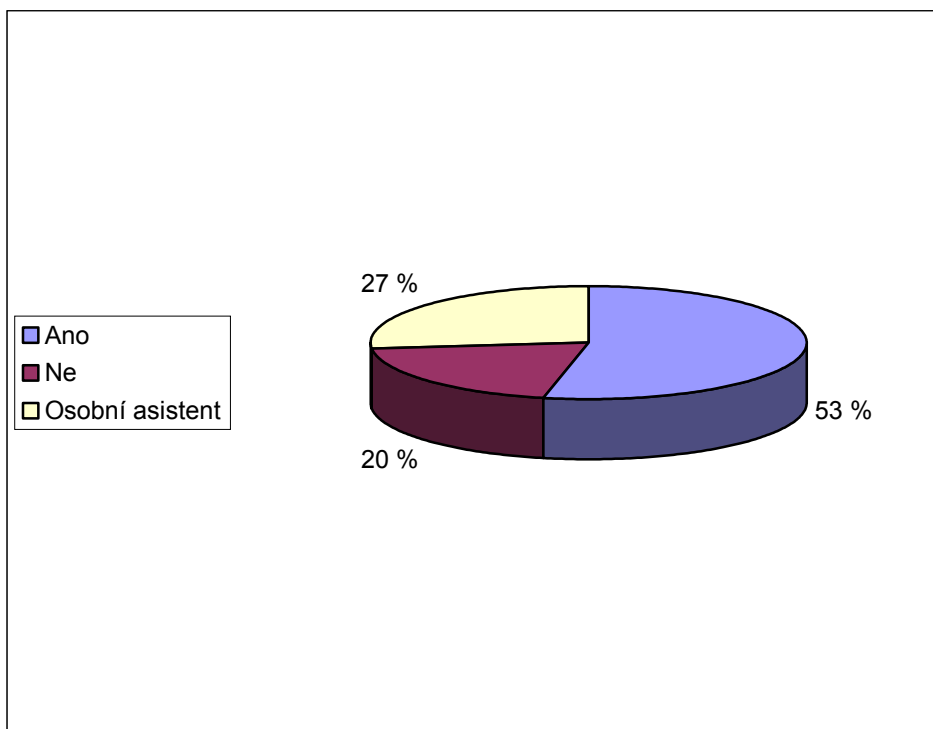
U této položky mohli respondenti označit více odpovědí. V tabulce č. 15 a grafu č. 10 jsou představeny různé typy alternativní a augmentativní komunikace, které využívají pedagogové při práci s integrovanými žáky s PAS v Libereckém kraji.

Z výsledků je patrné, že nejpoužívanějšími metodami jsou piktogramy, dále VOKS a předmětová komunikace. Menší zastoupení má psaný text, používání fotografií a metoda Baby Signs.

Položka č. 11 – Máte ve Vaší třídě k dispozici asistenta pedagoga?

Tabulka č. 16: Počet asistentů pedagoga nebo osobních asistentů u žáka s PAS

Asistent pedagoga	Počet odpovědí	%
Ano	16	53
Ne	6	20
Osobní asistent	8	27



Graf č. 11: Počet asistentů pedagoga nebo osobních asistentů u žáků s PAS

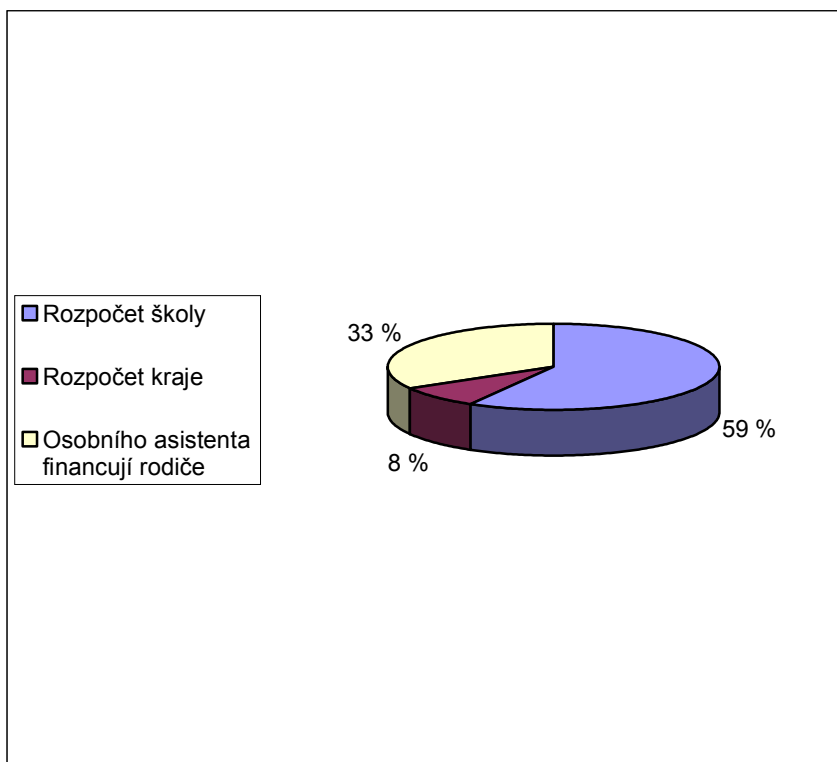
Z výše uvedené tabulky č. 16 a grafu č. 11 vyplývá, že více než polovina pedagogů má k dispozici ve třídě asistenta pedagoga. Více než čtvrtina pedagogů využívá pomoci osobního asistenta žáka s PAS. Ostatní pedagogové nemají k dispozici žádného dalšího pracovníka.

Domníváme se, že vliv na tento výsledek má ta skutečnost, že práce s žáky s PAS je náročná. SPC proto často doporučují dalšího pracovníka do třídy s integrovaným žákem s PAS, s ohledem na potřeby tohoto žáka.

Položka č. 12 – Asistent pedagoga je placen z:

Tabulka č. 17: Forma financování asistenta pedagoga, který je ve třídě s žákem s PAS

Financování	Počet odpovědí	%
Rozpočet školy	14	59
Rozpočet kraje	2	8
Osobního asistenta financují rodiče	8	33



Graf č. 12: Forma financování asistenta pedagoga, který je ve třídě s žákem s PAS

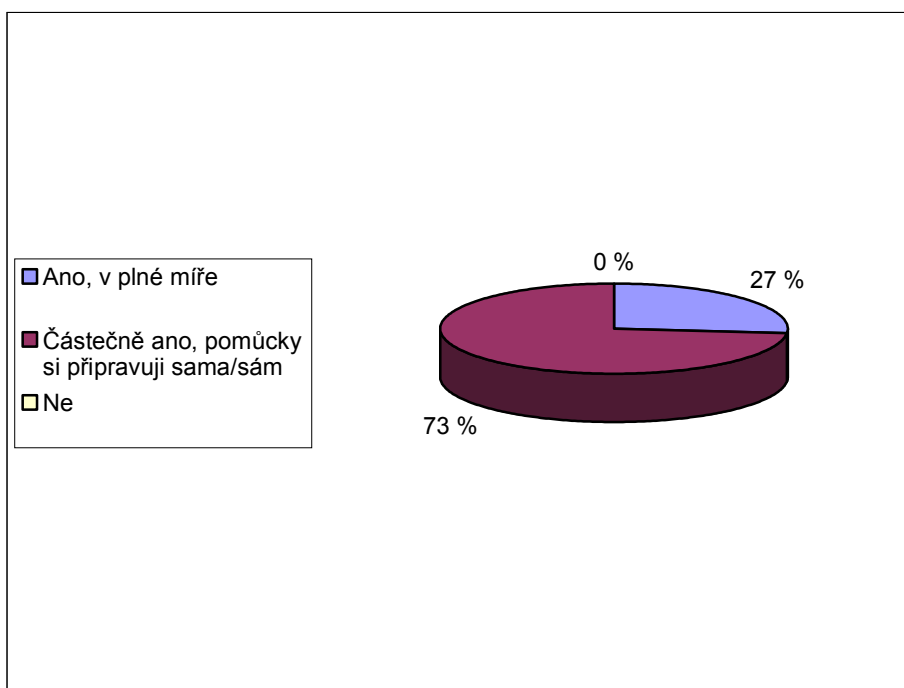
V tabulce č. 17 a grafu č. 12 je znázorněn podíl asistentů pedagoga financovaných školou, krajem a rodiči.

Z výsledků je patrné, že více než polovina pedagogů má k dispozici asistenta pedagoga, jenž je financován z rozpočtu školy. Ve třetině případů se jedná o osobního asistenta, který je financován rodiči žáka s PAS. Pouhých 8 % asistentů pedagoga je financováno z rozpočtu kraje.

Položka č. 13 – Máte adekvátní podmínky pro vyučování žáků s PAS (didaktické pomůcky, pracovní místo pro žáka s PAS...)

Tabulka č. 18: Podmínky pro vyučování žáků s PAS

Podmínky	Počet odpovědí	%
Ano, v plné míře	8	27
Částečně ano, pomůcky si připravuji sama/sám	22	73
Ne	0	0



Graf č. 13: Podmínky pro vyučování žáků s PAS

V tabulce č. 18 a grafu č. 13 je znázorněno vyjádření pedagogů, kteří mají ve své třídě integrovaného žáka s PAS, o podmínkách, které jim poskytuje škola při vyučování těchto žáků.

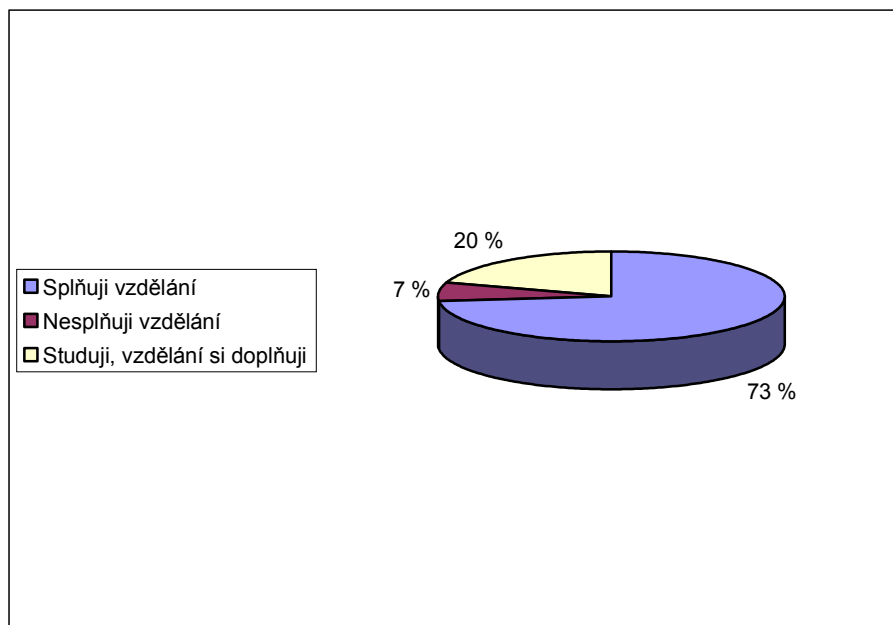
Z odpovědí respondentů vyplývá, že všichni pedagogové mají částečně, nebo zcela vhodné podmínky ke vzdělávání žáků s PAS. Nikdo z dotazovaných neodpověděl, že podmínky vhodné pro výuku nemá.

Prostřednictvím této položky byl ověřován předpoklad č. 2: Lze předpokládat, že více než 2/3 pedagogů má vhodné podmínky k integraci žáků s PAS. Je patrné, že předpoklad č. 2 byl potvrzen.

Položka č. 14 – Splňujete kvalifikační požadavky dle zákona č. 563/2004 Sb.

Tabulka č. 19: Kvalifikační předpoklady

Kvalifikace	Počet odpovědí	%
Splňuje kvalifikaci	22	73
Nesplňuje kvalifikaci	2	7
Studuje, kvalifikaci si doplňuje	6	20



Graf č. 14: Kvalifikační předpoklady

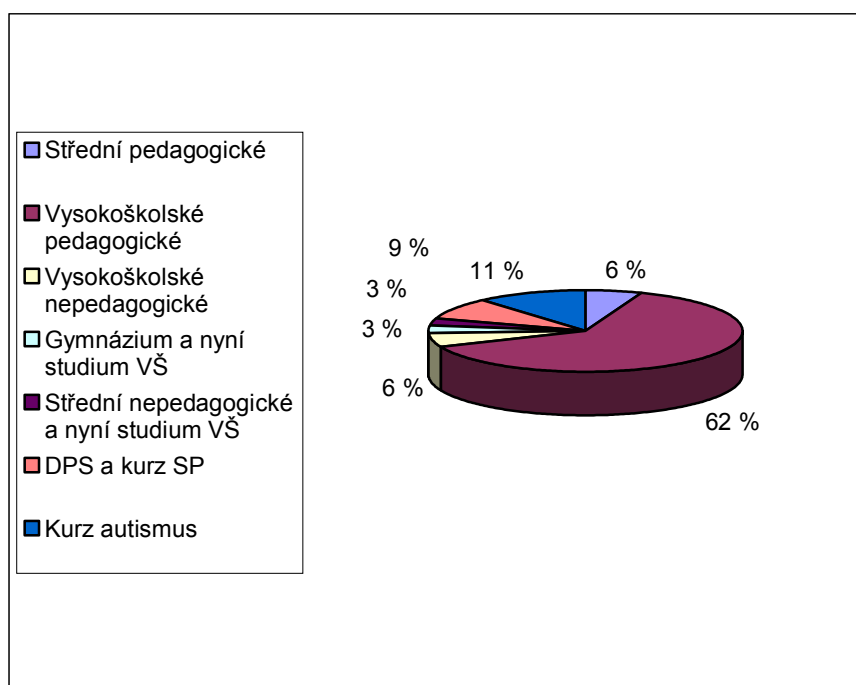
Tabulka č. 19 a graf č. 14 představují kvalifikovanost pedagogických pracovníků, kteří vzdělávají žáky s PAS v Libereckém kraji, podle zákona č. 563/2004 Sb. Z výsledků je patrné, že 73 % pedagogických pracovníků pracujících s žáky s PAS má plnou kvalifikaci. Splňují tedy požadavky dle zmiňovaného zákona. Dalších 20 % pracovníků si vzdělání doplňuje, jsou tedy bráni jako kvalifikovaní. Pouhých 7 % z celkového počtu respondentů nemá požadovanou kvalifikaci.

Touto položkou byl ověřován předpoklad č. 3: Lze předpokládat, že více než 2/3 pedagogů má odpovídající kvalifikaci dle zákona č. 563/2004 Sb. Předpoklad č. 3 byl potvrzen.

Položka č. 15 – Uved'te, jaké vzdělání jste absolvovali

Tabulka č. 20: Vzdělání respondentů

Vzdělání	Počet odpovědí	%
Střední pedagogické	2	6
Vysokoškolské pedagogické	22	62
Vysokoškolské nepedagogické	2	6
Gymnázium a nyní studium VŠ	1	3
Střední nepedagogické a nyní studium VŠ	1	3
DPS a kurz SP	3	9
Kurz autismus	4	11



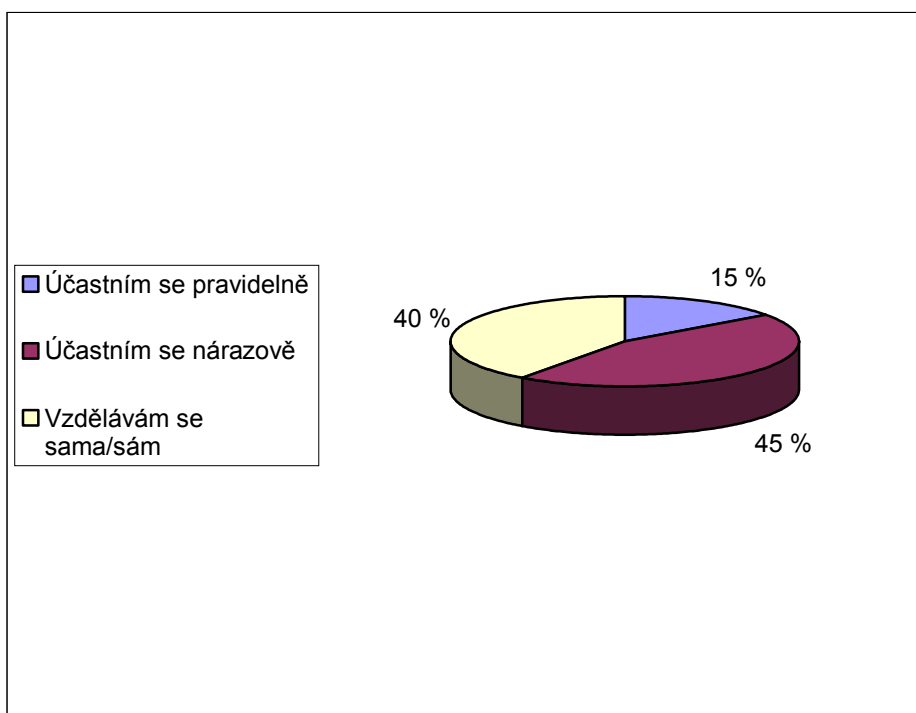
Graf č. 15: Vzdělání respondentů

U této položky mohli respondenti označit více odpovědí. Tabulka č. 20 a graf č. 15 zachycuje dokončené vzdělání pedagogů, kteří mají ve své třídě integrovaného žáka s PAS. 62 % respondentů má vysokoškolské pedagogické vzdělání, 11 % má kurz autismu. Dále s odstupem následuje doplňující pedagogické studium s kurzem speciální pedagogiky, střední pedagogické a vysokoškolské nepedagogické vzdělání, a nejnižší zastoupení má shodně vzdělání na gymnáziu a nyní studium VŠ a vzdělání nepedagogické a studium VŠ.

Položka č. 16 – Účastníte se kurzů o dětech s PAS nebo se dále v tomto směru vzděláváte

Tabulka č. 21: Další vzdělávání pedagogů v oblasti PAS

Další vzdělávání	Počet odpovědí	%
Účastním se pravidelně	6	15
Účastním se nárazově	18	45
Vzdělávám se sama/sám	16	40



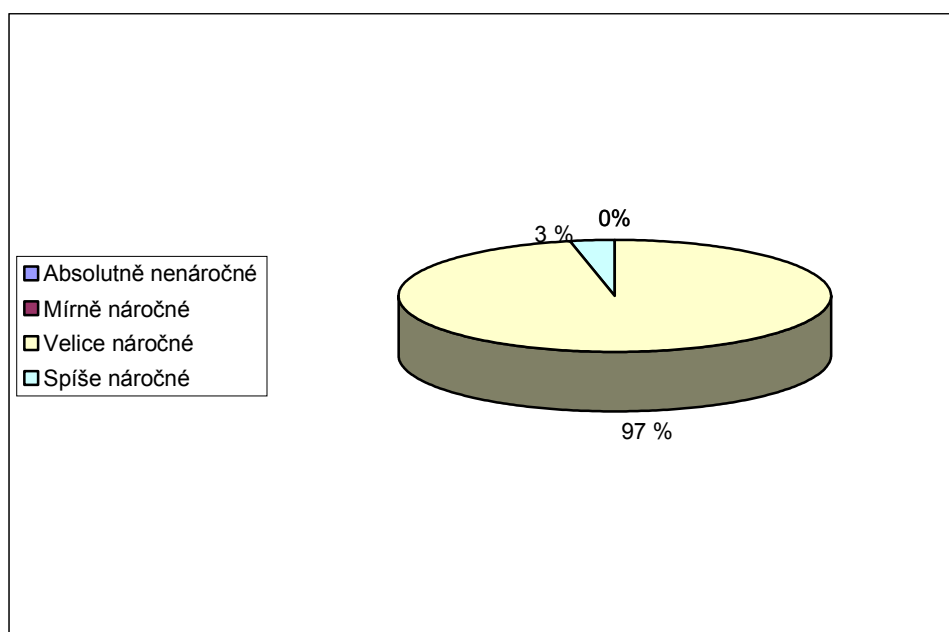
Graf č. 16: Další vzdělávání pedagogů v oblasti PAS

U této položky mohli respondenti označit více odpovědí. Tabulka č. 21 a graf č. 16 znázorňuje vyjádření pedagogů, kteří vyučují žáky s PAS, o jejich dalším vzdělávání v této oblasti. Jak je vidět, 45 % respondentů se účastní nárazově různých kurzů a přednášek z oblasti PAS. Dalších 40 % dotazovaných uvedlo, že se v této oblasti vzdělává samo. 15 % pedagogů se vzdělávání účastní pravidelně.

Položka č. 17 – Uved'te, jak hodnotíte náročnost vyučování žáků s PAS

Tabulka č. 22: Vyjádření pedagogů o náročnosti výuky žáka s PAS

Náročnost	Počet odpovědí	%
Absolutně nenáročné	0	0
Mírně náročné	0	0
Velice náročné	29	97
Spíše náročné	1	3



Graf č. 17: Vyjádření pedagogů o náročnosti výuky žáka s PAS

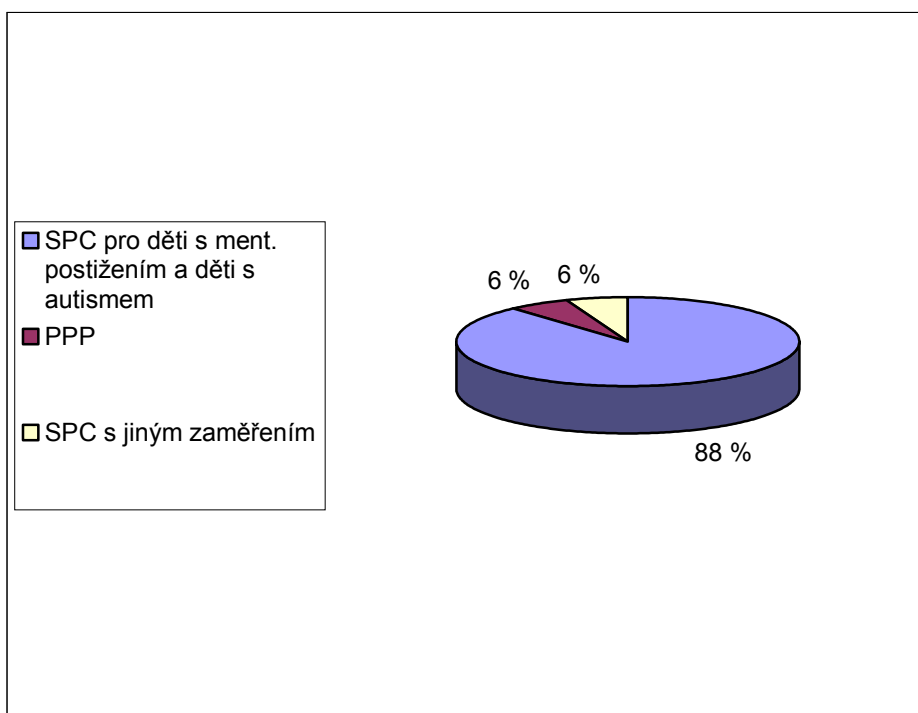
V tabulce č. 22 a grafu č. 17 je představeno vyjádření pedagogů o náročnosti výuky žáka s PAS. Jak je vidět, celých 97 % respondentů uvedlo, že výuku žáků s PAS shledávají velice náročnou. Ve 3 % uvedli, že práci shledávají spíše náročnou. Někteří pedagogové ještě uváděli, že velice záleží na aktuální situaci, na konkrétním dítěti a dalších okolnostech. I tak však hodnotili práci jako spíše náročnou.

Práce s žáky s PAS je velice specifická, platí zde více než jinde, že každé dítě je individuum. Každý žák a PAS ve třídě může být schopen využít určitý typ alternativní a augmentativní komunikace, pedagog je musí ovládat a používat všechny, každý žák má svůj režim dne, který vypracovává pedagog, a v neposlední řadě ne všechny formy práce vyhovují všem dětem.

Položka č. 18 – Uved'te, s jakým školským poradenským zařízením spolupracujete (ve vztahu k žákům s PAS)

Tabulka č. 23: Spolupráce pedagogů se školskými poradenskými zařízeními

Typ školského poradenského pracoviště	Počet odpovědí	%
SPC pro děti s mentálním postižením a děti s autismem	30	88
PPP	2	6
SPC s jiným zaměřením	2	6



Graf č. 18: Spolupráce pedagogů se školskými poradenskými zařízeními

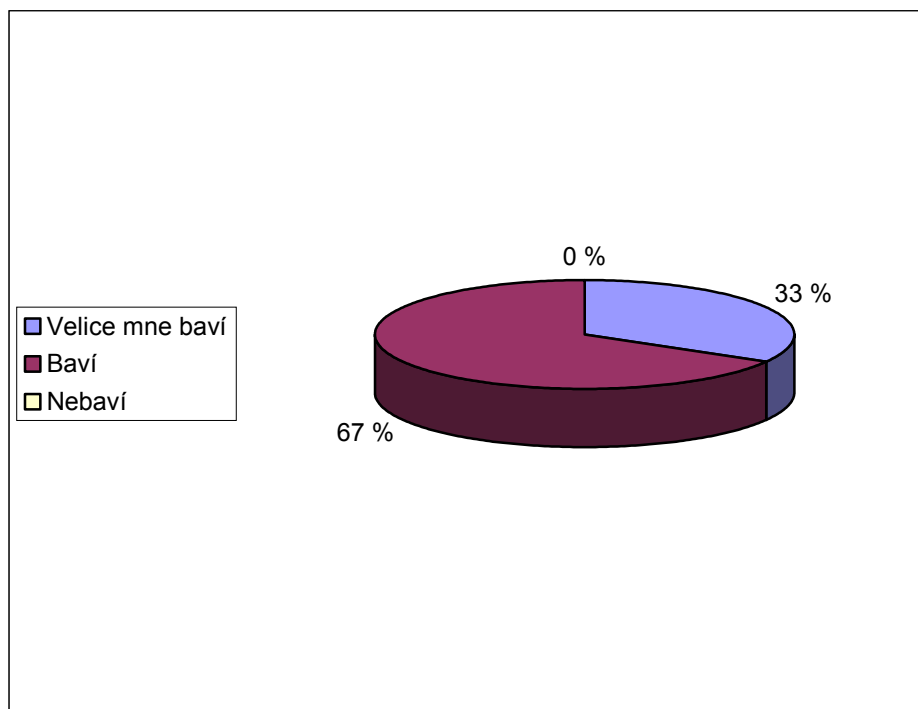
U této položky mohli respondenti označit více odpovědí. Tabulka č. 23 a graf č. 18 představují vyjádření o spolupráci pedagogů s různými typy školských poradenských pracovišť. Všechny 30 respondentů uvedlo, že spolupracují se SPC pro děti s mentálním postižením a děti s autismem, současně 2 z nich uváděli, že spolupracují také s PPP a další 2 uvedli spolupráci ještě se SPC s jiným zaměřením.

Domníváme se, že spolupráce se SPC pro děti s mentálním postižením a děti s autismem je pro pedagogy, kteří mají integrovaného žáka s PAS, díky své specializaci nejvhodnější. To podporují výše uvedené výsledky průzkumu.

Položka č. 19 – Uved'te, zda Vás práce s žáky s PAS baví

Tabulka č. 24: Obliba výuky žáků s PAS

Hodnocení práce	Počet odpovědí	%
Velice mne baví	10	33
Baví	20	67
Nebaví	0	0



Graf č. 19: Obliba výuky žáků s PAS

Tabulka č. 24 a graf č. 19 znázorňují odpovědi pedagogů na otázku, jak je práce s žáky s PAS baví. 67 % respondentů uvedlo, že je práce s žáky s PAS baví. Zbývajících 33 % uvedlo, že je tato práce baví velice. Nikdo z dotazovaných neodpověděl, že práce je pro něj nezábavná. Někteří pedagogové se vyjadřovali ve smyslu jistých komplikací, které jim někdy způsobují rodiče žáků s PAS, nebo vedení školy. I přesto však hodnotili svůj vztah k práci se žáky s PAS kladně.

Výsledek odpovídá našemu mínění, že práce s žáky s PAS je natolik specifická, a náročná, že ji nelze praktikovat bez obliby a nadšení.

2.6 Shrnutí výsledků praktické části

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat integraci žáků s PAS v Libereckém kraji. Zajímaly nás počty žáků integrovaných na různých typech škol, nejčastější druhy PAS u těchto žáků, jejich intelektové schopnosti, dále podmínky, které mají pedagogové při vzdělávání žáků s PAS. Zjišťovali jsme také kvalifikaci respondentů, délku jejich pedagogické praxe, velikosti školy atd.

Byly formulovány následující předpoklady:

- Předpoklad č. 1 – Lze předpokládat, že více než 2/3 žáků s PAS bude integrováno na ZŠ speciálních.
- Předpoklad č. 2 – Lze předpokládat, že více než 2/3 pedagogů má vhodné podmínky k integraci žáků s PAS.
- Předpoklad č. 3 – Lze předpokládat, že více než 2/3 pedagogů má odpovídající kvalifikaci dle zákona č. 563/2004 Sb.

Vyhodnocení bylo provedeno na základě rozboru odpovědí z vyplněných dotazníků. Každá z položek dotazníku byla analyzována zvlášť a výsledky byly zobrazeny v tabulkách a grafech.

Vyhodnocení předpokladů

Předpoklad č. 1

Předpoklad č. 1 byl ověřován položkou č. 2. Respondenti zde uváděli typ školy, na které je integrován žák s PAS. Předpoklad byl potvrzen, jelikož základní školu speciální navštěvuje 67 % všech žáků s PAS v Libereckém kraji. Domníváme se, že tento předpoklad potvrzuje tvrzení odborníků (Peeters, 1998, s. 21), že větší část dětí s PAS má snížený intelekt pod hranici 50 bodů IQ, proto by nebyly schopny obstát nárokům běžné základní školy, či základní školy praktické.

Předpoklad č. 2

Předpoklad č. 2 byl ověřován položkou č. 13. Respondenti se vyjadřovali k podmínkám, které jim při vyučování žáka s PAS poskytuje škola. Hodnotícím kritériem byl názor

pedagoga. Předpoklad byl potvrzen. Všichni respondenti uvedli, že mají částečně, nebo zcela vhodné podmínky ke vzdělávání žáků s PAS. Nikdo z dotazovaných neodpověděl, že podmínky vhodné pro výuku nemá.

Domníváme se, že adekvátní podmínky pro vzdělávání žáků s PAS jsou důležitým faktorem nejen pro samotné vzdělávání, ale i pro očekávané výstupy. Bez této podpory by vyučování žáků s PAS nemohlo být efektivní.

Předpoklad č. 3

Předpoklad č. 3 byl ověřován položkou č. 14. Respondenti měli uvést, zda splňují kvalifikační předpoklady tak, jak ukládá zákon č. 563/2004 Sb. 73 % dotazovaných uvedlo, že mají plnou kvalifikaci, dalších 20 % uvedlo, že si vzdělání nyní doplňují. Předpoklad byl tudíž potvrzen.

Lze konstatovat, že všechny formulované předpoklady byly potvrzeny. Vzhledem k častému snížení úrovně intelektu u žáků s PAS bylo potvrzeno, že se velká část z nich vzdělává na základních školách speciálních. Dále bylo zjištěno, že školy pedagogy při práci s žáky s PAS podporují. Rovněž lze zmínit, že žáky vzdělávají pedagogové, kteří jsou kvalifikovaní, dále se v této problematice vzdělávají a práce je baví.

ZÁVĚR

Motto:

„Být autistický neznamená nemít lidskou duši. Ale určitě to znamená být odcizený. Znamená to, že co je normální pro ostatní, není normální pro mne, a co je normální pro mne, není normální pro ostatní. V určitém směru jsem velmi špatně vybaven pro přežití v tomto světě, jako mimozemšťan, který přistál bez orientačního manuálu. Ale moje osobnost je nedotčená, moje já nepoškozené. Život má pro mne velkou cenu a nacházím v něm smysl a nechci, abych byl zbaven možnosti být sám sebou...”

Poskytněte mi důstojnost tím, že se setkáme ve světě pro mne srozumitelném... uvědomte si, že jsme si odcizeni navzájem, že můj způsob života není pouze poškozená verze vašeho. Zvažte své domněnky. Definujte své podmínky. Spojte se se mnou ke stavbě mostů mezi námi.“

Jim Sinclair (Peeters, 1998)

Ve společnosti žijí lidé, kteří potřebují naši pomoc a především naše porozumění. Hovoříme o lidech s PAS. Jejich postižení, které zasahuje do oblasti sociálních vztahů, komunikace a představitivosti, s sebou nese veliké obtíže. Je na nás, abychom jim pomohli prožít kvalitní život. Je na nás, abychom jim pomohli překonávat bariéry. Je na nás, abychom jim otevřeli dveře k dalšímu poznání...

Cíle bakalářské práce bylo dosaženo prostřednictvím teoretické a praktické části bakalářské práce. V úvodu teoretické části byly nastíněny přístupy k lidem s PAS v historii, dále byly představeny jednotlivé typy PAS a v návaznosti byla blíže popsána triáda postižených oblastí vývoje u PAS ve vztahu ke školské integraci. Tématu školské integrace se podrobněji věnuje další kapitola teoretické části. Zde byla popsána právní úprava a legislativa týkající se školské integrace a byly zde představeny různé možnosti školské integrace žáků s PAS. Závěr teoretické části byl věnován formám vzdělávání žáků s PAS, byl popsán IVP a jeho tvorba, a byly zde charakterizovány výchovně vzdělávací přístupy k žákům s PAS.

V praktické části bakalářské práce byl věnován prostor potvrzení, či vyvrácení formulovaných předpokladů. Výsledky jednotlivých položek dotazníku byly prezentovány v tabulkách a v grafech.

V bakalářské práci byla řešena problematika integrace žáků s PAS v Libereckém kraji. Bylo zjišťováno, zda jsou tito žáci vhodně integrováni, jaké podmínky jsou jim v průběhu vzdělávání poskytovány, které typy PAS jsou nejčtenější atd. Důležité pro nás bylo také stanovisko pedagogů, kteří s žáky s PAS pracují. Právě oni svým přístupem pomáhají žákům s PAS na cestě při plnohodnotné integraci do společnosti.

Z průzkumu je patrné, že formulované předpoklady se potvrdily. Lze tedy konstatovat, že ve třídách do průzkumu zapojených pedagogů je integrace žáků s PAS úspěšná, za což je nutné ocenit také zaměstnance SPC pro děti s mentálním postižením a děti s autismem, kteří se této problematice intenzivně věnují. Nemalou zásluhu na tomto stavu mají také kvalifikovaní pedagogové, kteří se nebrání používání nových metod a forem práce, v oblasti PAS se nadále vzdělávají a především dělají svou práci s láskou.

NÁVRHOVANÁ OPATŘENÍ

Ačkoli z průzkumu vyplynulo, že většina pedagogů vzdělávajících žáka s PAS má adekvátní podmínky pro vyučování, ať již částečně, nebo plně, úroveň financování v tomto směru je nedostatečná.

- 1) S ohledem na to, že 73 % respondentů uvedlo, že si pomůcky pro výuku žáků s PAS připravují sami, doporučovali bychom zvýšit dostupnost profesionálně vyráběných pomůcek pro výuku žáků s PAS.
- 2) S ohledem na náročnost vyučování žáků s PAS doporučujeme přítomnost asistenta pedagoga vždy, když je to potřebné. Z průzkumu vyplynulo, že 20 % pedagogů nemá k dispozici ve třídě žádného dalšího pracovníka a 27 % pedagogů využívá pomoci osobního asistenta žáka s PAS, který však není pedagogickým pracovníkem.
- 3) Změnu by zasloužilo i samotné financování asistentů pedagoga. V 59 % financuje asistenta pedagoga škola a ve 33 % rodiče žáka s PAS. Pouze v 8 % se podílí na financování kraj.
- 4) S ohledem na to, že 52 % žáků s PAS není schopno využívat ke komunikaci verbální řeč, navrhovali bychom větší dostupnost a výběr kurzů pro výuku alternativní a augmentativní komunikace. S tím souvisí i lepší dostupnost didaktických materiálů.
- 5) Obdobná situace je i v možnostech proškolení pedagogů v oblasti forem práce s žáky s PAS a dostupnosti vhodných metodických materiálů. Pouhých 9 % pedagogů uvedlo, že žáka s PAS vyučují formou běžné výuky. Zbývající pedagogové využívají různé formy a metody práce s žáky s PAS, proto doporučujeme umožnit pedagogům další vzdělávání v metodách a formách práce se žáky s PAS.
- 6) S ohledem na prostory školních tříd bychom doporučovali pro výuku žáků s PAS větší učebny tak, aby každý žák s PAS měl své pracovní místo a lavici.
- 7) Jako vhodné se jeví proškolení všech zaměstnanců školy, kteří jsou s žákem s PAS v kontaktu i mimo vyučování (školní jídelna, družina atd.).
- 8) Nelze opomenout ani osvětu v oblasti problematiky PAS a užší spolupráci s rodiči žáků.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. *Strategie vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přepracované a rozšířené vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
- GILLBERG, Christopher, aj. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava, NETUŠIL, Radovan. *Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 1999.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000a.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III. Problémy s představivostí u dětí s autismem*. Praha: IPPP ČR, 2000b.
- KAPRÁLEK, Karel, BĚLECKÝ, Zdeněk. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
- LAWSON, Wendy. *Život za sklem*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-389-5.
- MICHALÍK, Jan. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1045-1.
- PEŠATOVÁ, Ilona, TOMICKÁ, Václava. *Úvod do integrativní speciální pedagogiky*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-268-5.
- PEETERS, Theo. *Autismus, od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. 1. vyd. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.
- PRŮCHA, Jan, a kol. *Pedagogický slovník*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [online]. 2005. [cit. 2010-02-02]. Dostupné na Internetu: <http://www.vuppraha.cz/ramcove-vzdelavaci-programy/zakladni-vzdelavani>.

Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální [online]. 2006. [cit. 2010-02-02]. Dostupné na Internetu: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/1115/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-skolu-specialni.html>>.

SCHOPLER, Eric, a kol. *Výukové aktivity pro děti s autismem*. Praha: Nakladatelství Modrý klíč, 2000. ISBN 80-902494-3-4.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.

THOROVÁ, Kateřina, SEMÍNOVÁ, Magdalena. *Strukturované učení* [online]. 2007. [cit. 2010-02-12]. Dostupné na Internetu: <<http://www.autismus.cz/strukturovane-uceni/strukturovane-uceni-2.html>>.

VOCILKA, Miroslav. *Výchova a vzdělávání artistických dětí*. 1. vyd. Praha: Septima, 1994. ISBN 80-85801-33-7.

Vyhláška 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných [online]. 2005. [cit. 2010-01-16]. Dostupné na Internetu: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf>.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Charakteristické vývojové škály (viz text s. 18, 20, 22)

Příloha č. 2: Individuální vzdělávací plán (viz text s. 33)

Příloha č. 3: Dotazník (viz text s. 38)

Příloha č. 1 – Charakteristické vývojové škály

Tabulka č. 1: Jazyk a komunikace (Gillberg, Peeters, 2003, s. 17)

Věk v měsících	Jazyk a komunikace – intaktní vývoj	Jazyk a komunikace – vývoj u dětí s PAS
2	Broukání a samohláskové zvuky	Pláč je obtížné interpretovat. Omezeně a neobvykle žvatlá (piští a kvičí). Nenapodobuje zvuky, gesta a výrazy. Mohou se objevovat první slova, ale nebývají používána smysluplně. Častý a hlasitý pláč, který se dá obtížně interpretovat.
6	„Konverzace“ pomocí vokálů nebo vyhledávání pozice tváře v tvář rodičům. Objevují se souhláskové zvuky.	
8	Různá intonace při žvatlání včetně intonace otázek. Opakování slabik (ba-ba-ba, ma-ma-ma). Objevují se gesta, kterými dítě ukazuje.	
12	Objevují se první slova. Při žvatlání používá větné intonace. Stále častěji popisuje slovně prostředí. Hry se samohláskami. Používá gesta spojená se slovy, aby přilákalo pozornost, ukázalo předmět a vyjádřilo přání.	
18	Slovník obsahuje 3 až 50 slov. Začíná skládat věty ze dvou slov. Význam slova není specifikován (např. „táta“ používá pro všechny muže). Používá jazyka, aby popsalo věc, činnost a vyjádřilo přání. Tahá lidi, aby dosáhlo pozornosti. Často opakuje a napodobuje slova.	
24	Občas spojí 3 až 5 slov („telegrafická“ řeč). Tvoří jednoduché otázky („Kde je táta?“ „Jít pá?“). Používá ukazovací	Obvykle používá méně než 15 slov. Slova se objevují a zase mizí. Gesta se nerozvíjí, jen výjimečně ukáže na předmět.

	<p>zájmeno „to“, které doprovází gestem. Častěji nazývá sebe sama jménem, ne zájmenem „já“. Používá nesprávně zájmena. Není schopno zachovávat téma rozhovoru. Jazyk se zaměřuje na „tady a nyní“.</p>	
36	<p>Slovní zásoba obsahuje asi 1 000 slov. Většinu gramatických pravidel (množné číslo, minulý čas, předložky atp.) používá správně. V tomto věku jen zřídka opakuje slova. Stále více používá v řeči slova „tam“ a „potom“. Hodně se vyptává, často proto, aby pokračovalo v interakci, než aby získalo další informace.</p>	<p>Kombinace slov je velmi řídká. Může opakovat fráze, ale nepoužívá kreativní jazyk. Má zvláštní rytmus, tón a přízvuk. Chybná artikulace se vyskytuje asi u poloviny dětí, které používají řeč, a více než polovina nepoužívá jazyk smysluplně. Bere rodiče za ruku a vede je k předmětům. Chodí na známé místo a vyžaduje určitý předmět.</p>
48	<p>Používá komplexně strukturovanou větu. Je schopno sledovat konverzaci a přidávat nové informace. Žádá druhé, aby mu objasnil výroky. Přizpůsobuje kvalitu řeči posluchači (např. jednodušší jazyk pro menší dítě).</p>	<p>Zřídka tvořivě kombinuje dvě nebo tři slova. Přetrvává echolálie a je občas používána komunikativně. Napodobuje televizní reklamy. Vyjadřuje přání.</p>
60	<p>Stále více používá odpovídající komplexně strukturované věty. Všeobecně ovládá gramatická pravidla. Je schopno posoudit správnost věty z hlediska gramatiky a je schopno provést opravy. Rozvíjí se porozumění žertům a sarkasmu, rozezná jazykovou dvojznačnost. Roste schopnost přizpůsobit jazyk hledisku a roli posluchače.</p>	<p>Nerozumí a nevyjádří abstraktní představy (čas). Nedokáže udržovat konverzaci. Nepoužívá správně osobní zájmena. Přetrvává echolálie. Otázky klade jen zřídka, a pokud je klade, často je opakuje. Abnormální výška a rytmus hlasu.</p>

Tabulka č. 2: Sociální interakce (Gillberg, Peeters, 2003, s. 18)

Věk v měsících	Sociální interakce – intaktní vývoj	Sociální interakce – vývoj u dětí s PAS
2	Otáčí hlavičku a oči za zvukem.	
6	Úsměv jako výraz sociální interakce. Raduje se, když je někdo pochová. Napodobuje dospělé.	Je méně aktivní a méně náročné než normální dítě. Menšina dětí je extrémně podrážděných a nevyhledává oční kontakt. Nevyžaduje sociální kontakt.
8	Rozeznává rodiče od neznámých lidí. „Ber a dej“ – hraje s dospělými hry s výměnou předmětů. Hraje si na schovávanou (s návodem dospělých). Ukazuje dospělým předměty. Dělá „pá pá“. Pláče a leze za mámou, když matka odchází z místnosti.	Těžko se zklidňuje, když je nešťastné. Asi jedna třetina dětí je velmi uzavřená a může odmítat aktivně interakci. Asi jedna třetina akceptuje interakci, ale iniciuje ji jen velmi nepatrně.
12	Stále častěji iniciuje hru. Dokáže měnit při hře svou roli. Častěji navazuje oční kontakt s dospělým při hře s hračkou.	Družnost často poklesne, když dítě začne chodit a lézt. Nemá problémy s odloučením.
18	Začíná si hrát s vrstevníky, ukazuje, nabízí a bere hračky. Samostatná nebo paralelní hra je stále typičtější. Převážně si hraje samo, náměty her se opakují.	
24	Hry s vrstevníky jsou krátké. Hry s vrstevníky se rozvíjejí především hrubou motorikou (na honěnou), nejde již jen o pouhé sdílení hraček.	Obvykle rozezná rodiče od ostatních, ale city projevuje jen omezeně. Je-li požádáno, může dát pusu nebo někoho poplácat, je to však automatické gesto. K ostatním dospělým, kromě rodičů, je lhostejné. Může se objevit intenzivní strach. Dává přednost samotě.

36	Učí se měnit role a sdílet je s vrstevníky. Učí se trvalejší spolupráci s vrstevníky. Objevuje se časté hašteření s vrstevníky. Rádo pomáhá s domácími pracemi. Rádo se předvádí, zvláště když se ostatní smějí. Touží udělat rodičům radost.	Nedokáže přijmout jiné děti. Přehnaná dráždivost. Neschopné pochopit význam trestu.
48	Domlouvá si role s vrstevníky v sociálně-dramatických hrách. Má oblíbené kamarády. Slovně vylučuje nevíтанé vrstevníky ze hry (někdy i fyzicky).	Neschopné porozumět pravidlům hry s vrstevníky.
60	Orientuje se více na vrstevníky než na rodiče. Silně touží po kamarádství. Běžně se hádá a nadává vrstevníkům. Je schopno měnit s vrstevníky roli vůdce a roli podřízeného při hře.	Orientuje se spíše na dospělé než na vrstevníky. Občas se projevuje společensky, ale interakce zůstávají zvláštní, jednostranné.

Tabulka č. 3: Představivost (Gillberg, Peeters, 2003, s. 20)

Věk v měsících	Představivost – intaktní vývoj	Představivost – vývoj u dětí s PAS
6	Nediferencované reakce na předměty.	V bdělém stavu mohou převažovat opakující se motorické pohyby.
8	Reakce na předměty jsou diferencované podle jejich charakteru. Dítě používá současně dva předměty (použití nemá sociální význam).	
12	Sociálně přiměřené reakce na předměty (funkční použití předmětů). Kombinuje vhodně dva nebo více předmětů.	
18	Častá symbolická hra (předstírá pití, telefonuje na dětském telefonu). Hra je spojena s denními činnostmi dítěte.	

24	Často předstírá skutečnou činnost s panenkou, zvířátky, dospělými („krmí“ panenku). Předstírá činnosti, které nesouvisí s jeho aktivitami (např. napodobuje žehlení prádla). Vyvíjí se následnost předstíraných činností (nakrmí panenku, pochová a uloží do postýlky).	Malý zájem o okolí a jeho zkoumání. Neobvyklé použití hraček (točení, řazení předmětů).
36	Připravuje symbolickou hru, oznamuje své záměry a hledá vhodné předměty. Nahrazuje jeden předmět jiným (kostka místo auta). Chová se k hračkám jako by byly schopny samostatné činnosti (nutí panenku pít z vlastního hrnku).	Vytrvalé žmolání předmětů. Neexistuje symbolická hra. Pokračuje v repetitivních motorických pohybech, kolébání, otáčení, chození po špičkách apod. Vizually fascinováno předměty, zírá do světla apod. Mnohé děti jsou relativně šikovné v motoricko-vizuální činnosti např. skládání.
48	Sociálně-dramatická hra, předstírá hru se dvěma i více dětmi. K vyjádření činnosti používá pantomimu (předstírá, že nalévá z neexistujícího hrnku). Témata skutečného života a fantazie přetrvávají dlouhou dobu.	Funkční použití předmětů. Malý zájem o panenky či jiné věci. Symbolická hra, pokud existuje, je jednoduchá a repetitivní. I když má schopnost pro složitější hru, dává přednost jednoduché. Většinou si nehraje s více hračkami.
60	Řeč je důležitá v navození tématu, při rozdělení rolí a při dramatické hře.	Neschopné pantomimy. Neexistuje sociálně-dramatická hra.

Příloha č. 2 – Individuální vzdělávací plán

Školní rok: 2009/2010

Jméno žáka: MATĚJ

Datum narození: 2001

Vzdělávací program: Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy, č.j. 24 035/97 – 22

Třída, rok školní docházky: PŠ II, 1. rok PŠD

Škola: Základní škola praktická a Základní škola speciální XY

Diagnóza a doporučení SPC na základě posledního vyšetření ze dne

K zařazení do vzdělávání ze dne 12. 5. 2008

Vyšetření SPC Vertikála – 22. 2. 2007

Dg. Nevyrovnaný profil rozumových schopností v pásmu od LMR do SMR

Afázie

Dětský autismus

Doporučení: integrace do ZŠ se speciálním vzděláváním, s jiným druhem postižení, pracovat metodou strukturovaného učení, režim dne, strukturované úlohy, vizualizace, alternativní komunikace VOKS, nacvičovat pracovní činnosti, asistent pedagoga.

Název poradenského zařízení, jméno kontaktního pracovníka:

SPC Turnov, Sobotecká 242, 511 01 Turnov, Mgr. XY

Poradenské centrum APLA, PaedDr. XY

Organizace péče o žáka, 2. pedagog ve třídě: 2. pedagog – XY, individuální přístup, názorné vyučování v krátkých časových blocích, práce metodou strukturovaného vyučování s denním režimem, využití alternativní komunikace VOKS, důslednost, přísnost, využívání speciálních pomůcek, muzikoterapie, relaxace apod.

Způsob hodnocení, klasifikace, motivace: žák je hodnocen slovně, obrázkem, odměnou, zatleskáním, pohlazením za dobře vykonanou práci, razítkem a motivačními známkami v žákovské knížce, na vysvědčení širší slovní hodnocení.

Metodické a didaktické zabezpečení, pomůcky: individuální a názorné vyučování, pomůcky pro strukturované učení (krabičky, košíčky s předměty...), pomůcky pro rozvoj komunikace – obrázky VOKS, předměty, PC program Brepta, Dětský koutek, audiovizuální technika, rehabilitační pomůcky na TV a relaxaci, běžné školní pomůcky,

pomůcky pro nácvik sociálních dovedností, sebeobsluhy apod., pomůcky na rozvoj jemné motoriky.

Spolupráce s rodinou: dobrá, spolupracuje matka, individuální konzultace, telefon, „stykový notýsek“, pravidelně dochází na třídní schůzky.

Další důležité informace o žákovi, případná opatření: ADHD – vysoké riziko úrazu, milý, mazlivý, tvrdohlavý, vyžaduje důsledné vedení při práci.

Datum vypracování: 16. 9. 2009

Vypracoval (a): XY

Další vyučující, pedagog: XY

Ředitelka školy: XY

Pracovník SPC:

Zákonný zástupce:

Přílohy: 1. Pracovní plán: **ano** – ne

2. Individuální program logopedie: ano – **ne**

Příloha č. 1 individuálního vzdělávacího plánu

Pracovní plán žáka: MATĚJ

Školní rok: 2009/2010

Čtení

Současná úroveň a předpokládaný cíl: Matěj přestoupil z 1. ročníku přípravného stupně, písmenka zatím nečte, ukazuje obrázky, opakuje slova (neznámá slova zatím bez porozumění).

Cíl: procvičovat čtení písmen, listování ve Slabikáři po jednotlivých listech, ukazování na řádcích zleva doprava.

Náplň práce:

- Poznávání a čtení písmen s využitím strukturovaného učení.
- Alternativní komunikace VOKS.
- Používání dyslektických kostek.
- Ukazování obrázků v řádcích zleva doprava.
- Hlávka a písmeno a, A, i, I, ve funkci spojky mezi obrázky.
- Slabiky ma, má, Má, Mi, va, Vá, vi, Ví.
- Poslech a recitace veršů a říkadel.
- Poslech pohádek a vyprávění.

Hodnocení:

.....

Psaní

Současná úroveň a předpokládaný cíl: Matěj s pomocí vybarvuje obrázky, učí se grafomotorická cvičení, s pomocí obtahuje oblouky, linky, vlnovky apod., sám pouze čmárá.

Cíl: nutno cvičit motoriku ruky – těžká, toporná, nácvik správného sezení v lavici, správný úchop psacího náčiní

Náplň práce:

- Nácvič správného držení psacího náčiní.
- Čmárání, kroužení.
- Horní a dolní oblouky oběma směry. Horní a dolní oblouky opakovaně.
- Vodorovné čáry zleva doprava.
- Svislé čáry zleva doprava.
- Smyčky, ovály, vlnovky.
- Šikmé čáry na obě strany – „zuby na pile“.
- Horní a dolní zátrh.
- Omalovánky.

Hodnocení:

.....

Počty

Současná úroveň a předpokládaný cíl: Matěj umí roztřídit předměty podle dané vlastnosti metodou strukturovaného učení, seřadí předměty podle vzoru učitele.

Cíl třídění předmětů dle dané vlastnosti, osvojení pojmu: všechno – nic, všichni – nikdo, málo – hodně, malý – velký, seznámení s přirozenými čísly do 2.

Náplň práce:

- Řazení a třídění předmětů.
- Tvoření skupin.
- Pojmy: všechno – nic, všichni – nikdo, malý – velký, krátký – dlouhý, stejně – více – méně.
- Pojem čísla 1, číslice 1.
- Pojem čísla 2, číslice 2.

Hodnocení:

.....

Věcné učení

Současná úroveň a předpokládaný cíl: Matěj se orientuje v běžných situacích, zná dobře prostředí, ve kterém se pohybuje, určí na obrázcích jemu známé věci, v rámci sebeobsluhy je částečně samostatný, někdy potřebuje slovní doprovod, nebo náznak činnosti, v oblasti hygieny je téměř samostatný.

Cíl: orientovat se v běžných životních situacích, poznávat věci a prostředí kolem sebe, rozvoj komunikace.

Náplň práce:

- Základní návyky společenského chování ve škole.
- Podle místních podmínek se seznámí s nejbližším okolím školy.
- Pozorování změn v přírodě a počasí.
- Vnímání a pojmenování jednotlivých částí těla.
- Zásady osobní hygieny.
- Bezpečnost chodců, chůze po chodníku, přecházení vozovky.
- Nakupování v obchodě.
- Poznávání rodinných příslušníků na fotografiích.

Hodnocení:

.....

Smyslová výchova

Současná úroveň a předpokládaný cíl: Matěj je schopen vizuálně sledovat v úhlu větším než 90 stupňů, rozlišuje otvory pro geometrické tvary, umístí předměty do otvorů, reaguje na jednoduchá gesta a pokyny, krátkodobě sleduje obrázky, má-li o činnost či předmět zájem, dobře fixuje zrakem, reaguje na zvuky, slyší dobře, napodobí zvuk, tleská.

Cíl: pracovat na zlepšování v oblasti smyslového vnímání, předkládat dostatek smyslových podnětů, rozvíjet zrak, sluch, hmat i čich za pomoci jednoduchých cvičení, prodlužovat dobu udržení pozornosti, cvičit výdrž – dokončení činnosti.

Náplň práce:

- Diferenční cvičení: třídění předmětů dle různých kritérií.
- Třídění velkých, výrazně odlišných předmětů – 2 prvky.
- Třídění malých předmětů – 2 prvky.
- Cvičení zrakové paměti.
- Třídění na základě vnímání tvarů zrakem i hmatem.
- Hledání odlišností a shodných prvků na obrázku – strukturované úkoly.
- Poznávání zdroje zvuku.
- Rozlišování přírodních zvuků a hlasů zvířat.
- Napodobování přírodních zvuků a hlasů zvířat.
- Rozlišování síly zvuku (silný – slabý).
- Poznávání předmětů podle hmatu (auto, pejsek apod.).
- Rozlišování: suché – mokré, tvrdé – měkké, hranaté – kulaté, hladké – drsné, teplé – studené apod.
- Práce se stavebnicí.
- Nápodoba poloh a pohybů předvedených učitelem.
- Napodobování polohy 2–3 předmětů na ploše.
- Řazení předmětů zleva doprava.
- Vnímání a poznávání těla.
- Rozlišování pojmů nahoře – dole, vpředu – vzadu, první – poslední.
- Řazení předmětů dle předlohy.
- Orientace v knize.

Hodnocení:

.....

Hudební výchova

Současná úroveň a předpokládaný cíl: Matěj velmi pěkně reaguje na hudbu – poslouchá, rytmicky se pohybuje, tančí, rád vybrnkává na pianko, snaží se o tleskání.

Cíl: soustředěné poslouchání hudby, napodobování i samostatné vydávání zvuků s využitím např. Orffova instrumentáře.

Náplň práce:

- Rozlišování zvuků.
- Správné držení těla při dýchání, pravidelné dýchání.
- Rytmizace říkadel.
- Hra na tělo.
- Hra na jednoduché dětské nástroje.
- Orffův instrumentář.
- Pohybové hry s říkadly a dětskými popěvky.
- Poslech krátkých skladeb různého charakteru.
- Poslech říkadel a jednoduchých písní.

Hodnocení:

Pracovní a výtvarná výchova

Současná úroveň a předpokládaný cíl: Matěj je částečně samostatný v sebeobsluze, zvládá stažení a natažení kalhot, svlečení bundy, zouvání, částečně obouvání, vykoná potřebu na WC, pustí si vodu, s malou pomocí si umyje ruce mýdlem, vodu vypne, utře si ruce. U svačiny jí sám, pije z hrnku. Při důsledném vedení po sobě uklidí hračky, sám od sebe však ne. Při výtvarných činnostech pracuje pouze s pomocí.

Cíl: nadále procvičovat samostatnost při sebeobsluze, stolování, zvládat úklid hraček po hře bez pomoci, snaha o samostatnou výtvarnou činnost – používání barev, štětců, pastelky, lepidla apod.

Náplň práce:

- Svlékání a oblékání prádla a oděvů.
- Obouvání a zouvání obuvi.
- Správné používání WC.
- Osobní hygiena.
- Stolování v jídelně.
- Třídění různých druhů drobného materiálu.
- Ukládání roztříděného materiálu do různých nádob.
- Manipulace s drobným materiálem.
- Navíjení vlny, provázku.

- Sbírání a rozlišování listů. Nalepování listů.
- Navlékání korálků.
- Stříhání provázků, hadříků, vlny.
- Mačkání papíru do kuliček.
- Trhání papíru na drobnější kousky.
- Použití lepidla.
- Utváření tvarů a snadných předmětů z různých materiálů.
- Hnětení modelovací hmoty jednou a oběma rukama.
- Hnětení, stlačování, vyvalování tvarů prsty, dlaněmi.
- Kresba a malba.
- Stavění z kostek.
- Skládání kostek do krabice.
- Šroubování hraček, předmětů.
- Skládání stavebnic.
- Sbírání přírodnin (kaštiny, žaludy, listy apod.).

Hodnocení:

.....

Tělesná výchova

Současná úroveň a předpokládaný cíl: Matěj je živý chlapec, chodí, běhá, do schodů i ze schodů střídá nohy – někdy po upozornění, snožmo poskakuje, hodí míč, pravou nohou do míče kope.

Cíl: rozvoj hrubé motoriky, zvládat napodobování jednoduchých cviků – s pomocí, podle pokynů, spolupracovat při hře s míčem s ostatními žáky, snažit se o zvládnutí jednoduchých rovnovážných a koordinačních cvičení.

Náplň práce:

- Uvolňovací a protahovací cviky.
- Získání návyků správného držení těla.
- Nácvik dýchání.
- Relaxační cvičení.
- Nácvik chůze – různé formy.

- Běh – různé formy.
- Skoky, poskoky.
- Lezení libovolným způsobem vpřed.
- Přelézání překážek.
- Házení a chytání.
- Cvičení s využitím lavičky.
- Válení sudů.
- Cvičení zaměřené na soulad pohybu s rytmem hudby či říkanky.
- Nácvik střídání chůze a běhu podle rytmičského doprovodu.
- Hry s míčem.
- Honičky.
- V zimním období hry na sněhu.
- Turistika.
- Vycházky.
- Výlety.

Hodnocení:

.....

Řečová výchova

Současná úroveň a předpokládaný cíl: Matěj komunikuje pomocí alternativní komunikace VOKS, slova opakuje, někdy však bez pochopení významu.

Cíl: rozvoj slovní zásoby.

Náplň práce:

- Dechová, hlasová cvičení.
- Gymnastika a masáže mluvidel.
- Rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby – VOKS.
- Práce s programem Brepta na PC.
- Jednoduché otázky a odpovědi.
- Hudební, pohybová a rytmičná průprava.

Hodnocení:

.....

Příloha č. 3 – Dotazník

Tento dotazník je součástí průzkumu k mé bakalářské práci, jež se zabývá integrací žáků s poruchami autistického spektra (dále PAS) v Libereckém kraji. Získaná data budou použita výhradně jako podklady pro mou bakalářskou práci.

Cílem bakalářské práce je zmapovat integraci žáků s PAS v Libereckém kraji.

Vybrané odpovědi, prosím, označte křížkem.

Za vyplnění dotazníku Vám velice děkuji.

1. Uveďte počet integrovaných žáků s PAS ve Vaší třídě.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) Jiný, uveďte jaký:

2. Uveďte typ Vaší školy.

- a) ZŠ běžného typu
- b) ZŠ speciální
- c) ZŠ praktická
- d) Jiný, uveďte jaký:

3. Uveďte počet chlapců s PAS ve Vaší třídě

- a) 0
- b) 1
- c) 2
- d) Jiný, uveďte jaký:

4. Uveďte počet dívek s PAS ve Vaší třídě.

- a) 0
- b) 1
- c) 2
- d) Jiný, uveďte jaký:

5. Uveďte věk žáka s PAS ve Vaší třídě (popřípadě počet žáků k dané odpovědi).

- a) 6–10 let
- b) 10–15 let
- c) 15–20 let
- d) Jiný, uveďte jaký:

6. Uveďte typ PAS žáka ve Vaší třídě (popř. počet žáků k dané odpovědi).

- a) Aspergerův syndrom
- b) Dětský autismus
- c) Atypický autismus
- d) Jiný, uveďte jaký:

7. Uveďte úroveň intelektu žáka s PAS ve Vaší třídě (popřípadě počet žáků k dané odpovědi).

- a) Pásmo lehkého mentálního postižení
- b) Pásmo středně těžkého mentálního postižení
- c) Pásmo těžkého mentálního postižení
- d) Jiná, uveďte jaká:

8. Uveďte speciální formu, popř. formy práce s žáky s PAS, které používáte ve Vaší třídě

- a) Strukturované úkoly
- b) Režim dne
- c) Běžná výuka
- d) Jiná, uveďte jaká:

9. Uveďte počet žáků s PAS ve Vaší třídě, kteří užívají ke komunikaci verbální řeč.

- a) 0
- b) 1
- c) 2
- d) Jiný, uveďte jaký:

10. Uveďte typ alternativní a augmentativní komunikace, které žák s PAS ve Vaší třídě používá.

- a) VOKS
- b) Předmětová komunikace
- c) Baby Signs
- d) Jiný, uveďte jaký:

11. Máte ve Vaší třídě k dispozici asistenta pedagoga?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Žák s PAS má osobního asistenta
- d) Jiná odpověď:

12. Asistent pedagoga je placen z:

- a) Rozpočtu školy
- b) Rozpočtu kraje
- c) Nevím
- d) Jiná odpověď:

13. Máte adekvátní podmínky pro vyučování žáků s PAS? (didaktické pomůcky, pracovní místo pro žáka s PAS...)

- a) Ano, v plné míře
- b) Částečně ano, pomůcky si připravuji a zajišťuji sama/sám
- c) Ne
- d) Jiná odpověď:

14. Splňujete kvalifikační požadavky dle zákona č. 563/2004 Sb.

- a) Splňuji vzdělání
- b) Nesplňuji vzdělání
- c) Studuji, vzdělání si nyní dodělávám
- d) Jiná odpověď:

15. Uveďte, jaké vzdělání jste absolvovali.

- a) Střední pedagogické
- b) Vysokoškolské pedagogické
- c) Vysokoškolské nepedagogické
- d) Jiné, uveďte jaké:

16. Účastníte se kurzů o dětech s PAS nebo se dále v tomto směru vzděláváte?

- a) Účastním se pravidelně
- b) Účastním se narázově
- c) Vzdělávám se sám/a
- d) Jiná odpověď:

17. Uveďte, jak hodnoe náročnost vyučování žáků s PAS.

- a) Absolutně nenáročné
- b) Mírně náročné
- c) Velice náročné
- d) Jiná odpověď:

18. Uveďte, s jakým školským poradenským zařízením spolupracujete (ve vztahu k žákům s PAS).

- a) SPC pro děti s mentálním postižením a děti s autismem
- b) SPC jiného typu
- c) PPP
- d) Jiná odpověď:

19. Uveďte, zda Vás práce s žáky s PAS baví.

- a) Velice mne baví
- b) Baví
- c) Nebaví
- d) Jiná odpověď:

20. Uveďte, prosím, délku Vaší pedagogické praxe:

21. Uveďte, prosím, Váš věk:

22. Uveďte, prosím, Vaše pohlaví:

23. Uveďte, prosím, velikost sídla Vaší školy (není nutná 100% přesnost):

24. Uveďte, prosím, počet žáků ve Vaší škole: